ISSN-1302-5600

MİLLÎ EĞİTİM

Bahar Spring **2019** • **Yıl** Year **48** • **Sayı** Number **222**

Üç Ayda Bir Yayımlanır. Hakemli Bir Dergidir.
Published Quarterly. A Refereed Journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Ziya SELÇUK*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education *Millî Eğitim Bakanı*
Minister of National Education

Yayın Yönetmeni *İsmail ÇOLAK*
General Director *Destek Hizmetleri Genel Müdürü*
General Director of Support Services

Yazı İşleri Müdürü *Hüseyin Burak FETTAHOĞLU*
Chief Editor *Ders Kitapları ve Yayımlar Dairesi Başkanı*
Head of Textbooks and Publications Department

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Millî Eğitim Bakanlığı*
Editorial Board *Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ Ankara Hacıbayram Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Turğay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Muammer YILDIZ Millî Eğitim Bakanlığı

Yayın Koordinatörü *Hikmet AZER*
Publications Coordinator

Editör *Arif BÜK*
Editor

Ön İnceleme Komisyonu *Arif BÜK*
Pre-evalution Board *Çetin ELMAS*
Hikmet AZER

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Dizgi *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition

Kapak Tasarım *Ekrem ACAR*
Cover Design

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address *Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0.312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *6959*
Publications of Ministry of National Education
Süreli Yayınlar Dizisi *338*
Periodicals Series

24/09/2018 tarih ve 17266783 sayılı Makam Oluru ile 650 adet basılmıştır.
The journal was printed as 800 pieces according to the authority approval of Ministery of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ali YILMAZ
Prof. Dr. Ayhan BIÇAK
Prof. Dr. Canan NAKİBOĞLU
Prof. Dr. Eralp Hüseyin ALTUN
Prof. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU
Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ
Prof. Dr. Metin IŞIK
Prof. Dr. Metin KASIM
Prof. Dr. Sedat UÇAR
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR
Doç. Dr. Betül TİMUR
Doç. Dr. Dilek KARIŞAN KORUCU
Doç. Dr. Halil İbrahim KAYA
Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU
Doç. Dr. İlknur MAYA
Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL
Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN
Doç. Dr. Tuncay AYAS
Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZLER
Dr. Öğretim Üyesi Abdullah Nuri DİCLE
Dr. Öğretim Üyesi A. Faruk LEVENT
Dr. Öğretim Üyesi Berker KURT
Dr. Öğretim Üyesi Cihat Burak KORKMAZ
Dr. Öğretim Üyesi Gamze TEZCAN
Dr. Öğretim Üyesi Gülsün ŞAHAN
Dr. Öğretim Üyesi Menekşe ESKİCİ

Millî Eğitim dergisi **TÜBİTAK ULAKBİM** *Türkçe veri tabanı ile Uluslararası* **SCOPUS***'da,* **UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)***'da indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları
Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**
TR 60 0001 0025 3305 4952 1351 29 *nolu hesabına yatırılarak makbuzun kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım
MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

Türkiye'de Birleştirilmiş Sınıflarla İlgili Yapılan Lisansüstü Tezler
Postgraduate Thesis On The Multigrade Classrooms In Turkey
Tekin GÜLER, Müge AYGÜN • **5**

Kimyasal Değişim Temalı Etkinliklerin Özel Yetenekli Öğrencilerin Kimyasal Değişim-Işık İlişkisini Kavramsal Anlama Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi
The Effect Of Chemical Change Theme Activities On Conceptual Understanding Levels Of Exceptionally Talented Students Related To Chemical Change-Light Relationship
Gamze DOLU, Handan ÜREK • **33**

Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Finlandiya İle Türkiye Eğitim Denetimi Sistemlerinin Karşılaştırılması
Comparison Of Educational Inspection Systems In Czech Republic, England, Finland With Turkey
İlke ÖZTEN, Vural HOŞGÖRÜR • **59**

Bilim ve Sanat Merkezinde Eğitim Alan 6. ve 7. Sınıf Öğrencileri ve Velilerinin Akademik Başarı Kavramına İlişkin Metaforları
Metaphors Related To Academic Achievement Of 6Th and 7Th Grade Students and Their Parents Educated At The Science and Art Centre
Seyit KARABURÇAK, İlkay DOĞAN TAŞ • **83**

Eğitim Alanı Açısından 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve Meb Stratejik Planının Uyumluluğunun İncelenmesi
The Investigation Of The Compliance Of The Tenth Development Plan, The 2018 Annual Program and The Strategic Plan Of The Ministry Of National Education (2015-2019) In Terms Of The Field Of Education
Erdal TOPRAKÇI, Dilşad BAKIR • **103**

Kılavuz Kitapların Gerekliliği Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri
The View Of Primary School Teachers About The Necessity Of Teacher's Guide Books
Ergün YURTBAKAN, Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ • **127**

Söz Varlığı Öğretimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları
Secondary School Turkish Textbooks In Terms Of Vocabulary
Efecan KARAGÖL, Rasim TARAKCI • **149**

Kültürel Coğrafya Bakımından Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Programlarına Bir Yaklaşım
An Approach To Life Science and Social Sciences Curriculum In Terms Of Cultural Geography
Vedat ŞAHİN • **173**

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi
The Effect Of Metacognitive Reading Strategies Instruction On Students' Metacognitive Awareness, Reading Achievement and Self Efficacy In English
Sevgi BEKTAŞ BEDİR, Fevzi DURSUN • **185**

Bilgisayar Oyunlarının Saldırganlık Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
Investigation Of The Effect Of Computer Games On Aggression Level
Ahmet ÖZMEN, Özgür AKTAŞ • **213**

Felsefe Dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne Dayalı Etkinliklerin Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme ve Akademik Öz Yeterliğe Etkisi
The Effects Of The Teaching Activities In Philosophy Class Based On The Six Thinking Hats Technique On Students' Creativity, Critical Thinking and Academic Self-Efficacy
Güler AKKILIÇ, Sinan KOÇYİĞİT • **233**

Okul Ortamında Ebeveynlerle Çalışmak: Güçler ve Güçlükler
Working With Parents In School: Strengths and Difficulties
Cem GENÇOĞLU, Haktan DEMİRCİOĞLU, Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ, Samet EKİN • **255**

Public Relations Ethics
İbrahim SEZGÜL • **277**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 293
Publication Principles Of The Journal Of National Education

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 222, (5-32)

TÜRKİYE'DE BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARLA İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLER

DERLEME MAKALESİ

Tekin GÜLER[1], Müge AYGÜN[2]

1 Doktora Öğrencisi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, tekin.guler@giresun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4300-2228.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Giresun Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, müge.akpinar@giresun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5268-2205.

Geliş Tarihi: 12.04.2018 **Kabul Tarihi:** 31.01.2019

Öz: Birleştirilmiş sınıflarda öğretim pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de yaygın olarak uygulanmaktadır. Eğitimin her bireyin hakkı olduğu düşüldüğünde bu uygulamayı geliştirmek önem arz etmektedir. Böyle bir gelişme için ise ilgili alanda yapılmış çalışmaların incelenmesinde yarar vardır. Bu bağlamda bu çalışmada Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarla ilgili lisansüstü seviyede yapılan tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ulusal tez merkezinde birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılmış tam metin olarak erişime açık olan 28 tezin metodolojileri ile sonuç ve öneriler bölümleri sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda en çok tarama yönteminin kullanıldığı ve çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerle yürütüldüğü görülmüştür. Çalışmalarda genellikle nicel bulgulara yer verildiği ancak durumun ayrıntılı olarak incelendiği nitel çalışmaların az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıfların müstakil sınıflara göre çeşitli dezavantajları ortaya koyulmuş ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin gerek mesleki açıdan gerek idari faaliyetler açısından desteklenmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Birleştirilmiş sınıf, lisansüstü tez, alan yazın incelemesi

POSTGRADUATE THESIS ON THE MULTIGRADE CLASSROOMS IN TURKEY

Abstract:

Teaching in multigrade classrooms is widely applied in Turkey as in many countries. It is important to improve this implementation when it is thought that every individual has the right to education. For such an improvement, it is useful to examine the work done in the relevant area. In this context, this study aimed to examine the arguments made about the multigrade classrooms in Turkey. The methodologies of the 28 theses, which are accessible as full texts on the multigrade classrooms in the national thesis center, and the results and suggestions sections have been systematically analyzed. As a result of this analysis, it was seen that the most screening method was used, and the studies were conducted mostly with teachers. It has been found that quantitative findings are included in the studies but there are few qualitative studies in detail. It has been emphasized that the disadvantages of the multigrade classrooms according to the independent classes and the teachers working in these schools should be supported in terms of professional and administrative activities.

Keywords: Multigrade classroom, postgraduate dissertation, review of literature

Giriş

Eğitim bireyin sahip olduğu en temel haklardan biridir. Nitekim İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde (1949, Madde 26) ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında (1982, 42. Madde) temel haklar arasında sayılmıştır. Bireyin eğitim hakkından mahrum kalmaması, fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması adına Türkiye'de ve farklı ülkelerde çeşitli eğitim sistemleri uygulanmaktadır. Bu sistemlerin bir parçası da birleştirilmiş sınıflardır. Kavramı tanımlamak gerekirse; birden fazla sınıfın aynı ortamda eğitim görmesine birleştirilmiş sınıf denir.

Birleştirilmiş sınıflar, öğrenci mevcudunun, öğretmen sayısının veya derslik sayısının yetersiz oluşu gibi sebeplerle varlığını sürdürmektedir (Taşdemir, 2012; Şahin, 2012). Bu eksikliklere rağmen yurt genelinde eğitimi yaygınlaştırmak, kırsaldaki eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmak, toplumsal kalkınmaya destek vermek, halkın eğitim seviyesini yükseltmek, bireyin eğitim hakkını temin etmek, bireyin can güvenliğini temin etmek ve istihdam yaratmak amacıyla uygulanmaktadır (Doğan, 2000).

Türkiye'nin her bölgesine ve her iline dağılan birleştirilmiş sınıflı okullara; Avrupa Birliği ülkelerinin hemen hepsinde, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Japonya gibi pek çok ülkede rastlamak mümkündür (Köksal, 2005).

Türkiye'de birleştirilmiş sınıflar

Türkiye'de öğretime Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte büyük önem verilmiştir (Güler, 1989). Bu uygulamayla nüfus yoğunluğunun az olması sebebiyle öğrenci sayısının bağımsız sınıf açmaya yetmediği, okul veya derslik sayısının yetersiz olduğu ve öğretmen sayısının yeterli olmadığı durumlarda karşılaşılmaktadır (Şahin, 2012). Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER)'den alınan bilgiye göre Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2015 yılı istatistiklerinde birleştirilmiş sınıflarla ilgili verilen istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Millî Eğitim Bakanlığı İstatistiklerine Göre Birleştirilmiş Sınıflardaki Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Birleştirilme yöntemi	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı
İki sınıfın birleştirildiği	133.837	7.934
Üç sınıfın birleştirildiği	7.804	548
Dört sınıfın birleştirildiği	45.206	2.369

Tablo 1'e göre toplam 8.164 okulda, 186.718 öğrenci birleştirilmiş sınıfta okumakta, 7.934 öğretmen birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapmaktadır. Türkiye'nin her bölgesinde karşılaşmak mümkün olan birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören öğrenciler 1-5 sınıf öğrencilerinin yaklaşık %10'u kadardır (Taşdemir, 2012).

Birleştirilmiş sınıflarda duruma göre farklılaşan gruplarla öğretim yapılmaktadır. Kısaca değinilecek olursa tek öğretmenli, iki öğretmenli ve üç öğretmenli birleştirilmiş sınıf uygulamaları yapılabilmektedir. Öğretmen sayısına bağlı olarak farklı şekilde birleştirmeler yapılabilse de sınıf birleştirme konusunda bu sistemin uygulanışı Türkiye'de aşağıdakiler gibi olabilmektedir (Talim Terbiye Kurulu, 2005);

- 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşan gruba "A Grubu"; 4. ve 5. sınıftan oluşan gruba "B Grubu" denilmektedir (2013 yılında yapılan değişiklikle 5+3+4 aralıklı 12 yıllık zorunlu eğitimin yerine 4+4+4 aralıklı zorunlu eğitimin kabul edilmesiyle 5. sınıf öğrencileri birleştirilmiş sınıf kapsamından çıkmıştır.).

- Tek öğretmenli okullarda A ve B grubu öğrencilerini tek öğretmen birlikte okutur. İki öğretmenli okullarda A grubunu bir öğretmen B grubunu bir öğretmen okutur. Üç öğretmenin olduğu okullarda ise birinci sınıfları bir öğretmen 2. ve 3. sınıfları bir öğretmen, 4. ve 5. sınıf öğrencileri ise farklı bir öğretmen okutur.

• A ve B grubu öğrenci sayısı toplamları arası aşırı farklılık olması halinde 3. sınıf öğrencileri B Grubu öğrencileriyle eğitim görebilir.

• A ve B grubu öğrencilerinin mevcut toplamının çok fazla olması halinde öğretmenin rızası ile ikili öğretim yapılabilir.

Yukarıda sayılan uygulama çeşitliliğinin yanı sıra birleştirilmiş sınıflarda öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili bazı esneklikler sağlanmıştır. Şahin'e (2012) göre bu esneklikler aşağıdaki gibidir:

• B grubunda Fen ve Teknoloji dersi temaları iki yılda işlenebilecek şekilde birinci ve ikinci yıla paylaştırılmıştır.

• Ünitelere zaman ayrımında öğretmen ve öğrenciler serbesttirler.

• Birleştirilmiş sınıflı okullarda klasik ev ödevi yerine öğrencilere amaca uygun gezi ve gözlem etkinlikleri, ev işlerinde yardım ve aile işlerine yardım içerecek çalışmalar yaptırılmalıdır. Bir konunun araştırılması için çevre halkıyla görüşmeler yapılması gibi öğrenciyi sıkmayacak motive edecek ve onda sorumluluk duygusu oluşturup içinde yaşadığı topluma adapte edecek etkinlik ve çalışmalar yaptırılmalıdır.

• Konuların yetiştirilmesinden ziyade öğrencilerin öğrenmelerine önem verilmelidir.

Türkiye'de uygulanan eğitim sisteminde birleştirilmiş sınıflar için hazırlanan öğretim programları ile ilgili gelişmeleri Fidan (1987) aşağıdaki gibi özetlemiştir;

• 1930 yılında Köy Mektepleri Müfredat Programı uygulanmaya başlanmıştır. Söz konusu programda farklı sayıda öğretmenin bulunduğu köy okullarındaki derslerin nasıl yürütüleceğiyle ilgili esaslar belirlenmiştir.

• 1939 yılından 1948 yılına kadar uygulanan Köy Okulları Programı Projesi hazırlanmıştır.

• 1948 yılında Köy Okulları Programı projesi ilkokullarla birleştirilerek uygulanmaya başlanmıştır.

• 1950-1960 yılları arasında deneysel çalışmalar için başka ülkelerin uygulamaları incelenerek bu alanda uzman kişiler yetiştirilmiştir.

• 1962-1968 yılları arasında 1800'ü aşkın okulda denenerek geliştirilen İlkokul Programı, 1968 yılında tüm ilkokullarda uygulanmaya konulmuştur.

2000-2001 yıllarına kadar birleştirilmiş sınıflı okullara özel müfredat programı uygulandığı görülmektedir. Ancak bu tarihten sonra birleştirilmiş sınıf müfredatı kaldırılmış ve bu sınıflarda müstakil sınıflarda eğitim veren okullarda uygulanan program uygulanmaya başlanmıştır. Birleştirilmiş sınıflara özgü ayrı bir öğretim programı Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 2005 yılında yayımladığı ilkokul programına kadar varlığını korumuştur. Ancak 2005 yılından itibaren birleştirilmiş sınıf programı kaldırılmış ve bu okullarda da müstakil sınıflarda uygulanan program uygulanması esas alınmıştır.

Yukarıda açıklanan birleştirilmiş sınıf uygulamalarının öğretmenler açısından bazı sınırlılıkları olduğu görülmektedir. Bu sınırlılıklar;

- Öğretmenin idari ve öğretim sorumluluğun fazla olması (Seyhan ve Güler, 2015),
- Müstakil sınıflara göre fazla planlama gerektirmesi (Seyhan ve Güler, 2015),
- Genellikle deneyimsiz öğretmenlerin görev alması ve öğretmenlerin uzman desteğinden yoksun olmaları (Seyhan ve Güler, 2015),
- Öğretmenler yeterli araç-gereç ve materyale sahip olmamaları ve bu boşluğu kısıtlı imkânlarla doldurmaya çalışmaları (Şahin, 2012),
- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin genellikle sadece teorik boyutta verilmesi (Köksal, 2005),
- Hizmet içi eğitimin yeterince ve etkili şekilde verilememesi (Köksal, 2005) olarak sayılabilir.

Bu sınırlılıkların içinde Şahin (2012) birleştirilmiş sınıflarda eğitimin bazı olumlu ve olumsuz özelliklerini tespit etmiştir. Bu özellikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Şahin'e (2012) göre birleştirilmiş sınıflarda öğretimin olumlu ve olumsuz özellikleri

Olumlu özellikler	**Olumsuz özellikler**
Mali açıdan devletin yükünü hafifletmek	Öğretmenin fazla yorulması
Eğitim hakkının temin edilmesi noktasında kilit rol üstlenmek	Öğretim programının yetiştirilememesi
Bağımsız ya da grup halinde çalışabilme	Öğrencilerin çekinik kalması yeterince öğrenememesi
Ezberci eğitimin en az uygulanabileceği öğrenme ortamı	Öğrencilerin akademik açıdan yeterli başarıyı gösterememesi
Akrandan öğrenme ve destek alma	Üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere akran zorbalığı
Öğrencilerde yardımlaşma, paylaşma, girişimcilik ve koşulsuz kabulün gelişimi	
Çevre ile bütünleşebilme	

Yukarıda açıklanan öğretim uygulamaları, öğretmenler açısından sınırlılıklar ile olumlu ve olumsuz özellikleri düşünüldüğünde birleştirilmiş sınıfların pek çok özelliği nedeniyle müstakil sınıflardan farklılıkları olduğu görülmektedir. Bu nedenle müstakil sınıflarda yapılan literatürdeki araştırmalar birleştirilmiş sınıflarda yapılsaydı benzer sonuçlar vermeyebileceği açıktır. Böylesi bir durumda Türk Millî Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan birleştirilmiş sınıflarda öğretimin gelişmesi için bu sınıf yapısında yapılmış olan her bir çalışma değerlidir. Bu değere rağmen müstakil sınıflarla yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında sayılarının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu nedenle bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabilmesi için bundan önce birleştirilmiş sınıflarda yapılan araştırmaların ayrıntılı analizinin Türkiye'de oldukça yaygın olarak karşılaşılan birleştirilmiş sınıf uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği açıktır.

Bu çalışmanın amacı da Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarla ilgili lisansüstü seviyede yapılan tezlerin incelenmesidir. Bu çalışmayla, ilgili alan yazın sistematik olarak tartışılmıştır. Bu tartışmanın ilgili öğretmenler, araştırmacılar ve program geliştiriciler için alan yazını özetleyen ve var olan duruma ışık tutan bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın amacına uygun olarak birleştirilmiş sınıflarla ilgili Türkiye'de yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği bu çalışma bir doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında derinlemesine bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışmanın Veri Kaynağı Olan Tezler

Bu çalışma Türkiye'de yapılmış tezlerle ilgili olduğu için çalışmanın veri kaynağını ortaya koyabilmek için Yüksek Öğretim Kurulu Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından 1986 yılından itibaren arşivlenen ve Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında (URL-1)kullanıcılara sunulan tezler arasında 'birleştirilmiş sınıf' anahtar kelimesi ile tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucu 42 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 34 tanesi yüksek lisans teziyken, sadece bir tanesi doktora tezidir. Ulaşılmış olan tezlerin beş yıllık aralıklardaki sıklıkları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Bu çalışmada incelenen tezlerin yıllara göre dağılımı

		Yıl Aralıkları						
	Sıklık	**1986-1990**	**1991-1995**	**1996-2000**	**2001-2005**	**2006-2010**	**2011-2015**	**2016-2018**
Tüm Tezler	η	0	2	3	5	11	19	3
	%	0	4,87	7,31	12,19	26,82	43,90	7,31
Erişime Açık Olan Tezler	f	0	0	0	1	11	15	2
	%	0	0	0	3,57	39,28	53,57	7,14

Çalışmada birleştirilmiş sınıflarla ilgili literatürde var olan tüm tezlerle çalışılması hedeflenmiştir. Ancak bütün tezlerin erişime açık olmaması nedeniyle, çalışma erişime açık olan 29 tez ile sürdürülmüştür. İncelenen bu tezlerden 28 tanesi yüksek lisans tezi ve bir tanesi doktora tezidir.

Veri kaynağına dahil edilen tezlerin konularını ortaya koyabilmek için anahtar kelimeler incelenmiştir. Benzer anahtar kelimeler bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorilerdeki tezlerin frekansları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. İncelenen tezlerin anahtar kelimeleri

Kategori	f	Anahtar kelime	f
Sınıf/okul türü	27	Birleştirilmiş sınıf	22
		Bağımsız sınıf	2
		Birleştirilmiş sınıf öğretimi	1
		Birleştirilmiş sınıflı okullar	2
		İlkokul	1
Ders	14	Sosyal Bilgiler	4
		Sosyal Bilgiler Öğretimi	1
		Hayat Bilgisi	1
		Matematik öğretimi	1
		Türkçe	1
		Türkçe öğretimi	1
		İlk okuma yazma	2
		Fen öğretimi	1
		Ders senaryo örneği	1
		Isı ve sıcaklık	1
		Okuduğunu anlama	1
Öğretmen	19	Öğretmen Görüşleri	1
		Müdür yetkili öğretmen	1
		Sınıf öğretmeni	2
		Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri	1
		Öğretmen	4
		Mesleki ihtiyaç	1
		Cinsiyet	1
		Duyarsızlaşma	2
		Duygusal tükenme	2
		Tükenmişlik	2
		Düşük kişisel başarı	1
		Teknolojik, pedagojik alan bilgisi	1

Kategori	f	Anahtar kelime	f
Okul çevresi	4	Köy	1
		Köy halkı	1
		Kültür ile etkileşim	1
		İki dillilik	1
Okul yönetimi	4	Okul yönetimi	3
		Yönetim problemleri	1
Öğretim programı	6	İlköğretim Programı	2
		Y. ilköğ. Birinci kad. prog.	1
		Program okuryazarlığı	1
		Kazanım	1
		Öğretim ve değerlendirme	1
Öğretim yaklaşımı	8	Yapılandırmacı yaklaşım	2
		Yapılandır. öğrenme ortamı	1
		Yapılandırmacılık	3
		Dizgeli eğitim	1
		Çoklu zekâ kuramı	1
Öğretim Yöntemi	2	Ses temelli cümle yöntemi	1
		Bitişik eğik yazı	1
Kaynaştırma	3	Normal gelişme gösteren öğrenci	1
		Özel gereksinimli öğrenci velisi	1
		Kaynaştırma	1
Tutum	1	Tutum	1
Başarı	2	Akademik başarı	1
		Başarı düzeyi	1
Belirtilmemiş			4

Tablo 4 incelendiğinde, tezlerde yer alan anahtar kelimelerin kategorilere ayrıldığı görülmektedir. Bu kategorilerden en fazla tekrar edenler sırasıyla sınıf/okul türü, öğretmen ve derstir. Sınıf/okul türü kategorisinde en çok birleştirilmiş sınıf, öğretmen kategorisinde en çok öğretmen görüşleri, ders kategorisinde ise en çok sosyal bilgiler anahtar kelimeleri tekrar etmiştir. Anahtar kelimelerden hareketle birleştirilmiş sınıflarla ilgili tezlerin öğretmen görüşleri ve sosyal bilgiler kavramları etrafında yoğunlaştığı görülmektedir.

Veri analizi

Var olan dokümanların incelenmesi niteliği gösteren bu çalışmanın veri analizinde tematik (kategorisel) analiz yapılmış ve sıklıklar belirlenmiştir. Tematik analiz, belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu bağlamda çalışmanın veri analiz aşaması birbirini takip eden üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar eleme ve kodlama, temalara yerleştirme ile güvenirlik ve geçerliği sağlamadır. Her bir aşmada yapılan işler aşağıda açıklanmıştır.

Eleme ve kodlama: Bu aşamada çalışmanın örneklemi için belirlenen tezler gözden geçirilmiş ve metodolojilerini ortaya koyabilmek için metinlerdeki bazı eksikliklerin araştırmacıların fikir birliği ile ortaya koyulmasına karar verilmiştir. Bunda amaç veri kaybını en düşük düzeyde tutabilmektir. Bu bağlamda kodlama esnasında incelenen tezde geçen özellikler kabul görmekle birlikte, tezin yazarı tarafından belirtilmemiş özellikler için araştırmacıların ortak fikirleri * işaretiyle oluşturulan tablolarda yer bulmuştur. Bu aşama araştırmacılardan biri tarafından gerçekleştirildikten sonra ikinci araştırmacı tarafından yeniden incelenmiştir.

Temalara yerleştirme: Bu araştırma tezlerin metodolojileri ile sonuç ve önerileri olmak üzere tezlerle ilgili iki farklı konuyu incelemektedir. Metodolojileriyle ilgili yapılan analizde tez yazım başlıkları da dikkate alınarak, araştırma metodu, veri kaynağı, çalışma birimi, örneklem belirleme yöntemleri, çalışma grubu/örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri temalarında analiz yapılmıştır (tümden gelim). Tezlerin sonuç ve önerileriyle ilgili analiz için ise yine tezlerden çıkan bütün sonuç ve öneriler bir araya getirilerek bunların ortak özellikleri belirlenerek temalar ortaya koyulmuştur. Bu temalar okul, öğretmen, öğretim programı, öğrenci ve veli olmak üzere beş tanedir. Bu aşama araştırmacılardan biri tarafından gerçekleştirildikten sonra ikinci araştırmacı tarafından yeniden incelenmiştir.

Güvenirlik ve geçerliği sağlama: Merriam'e (2013) göre, araştırmanın güvenirliği için inandırıcılık ve aktarılabilirliğine; geçerliliği için ise tutarlılığına ve teyit edilebilirliğine dikkat edilmelidir. Bu çalışmada da araştırmanın inandırıcılık ve aktarılabilirliği için bütün bulgular kaynaklarıyla birlikte sunulmuştur. Tutarlılığı ve teyit edilebilirliği için ise araştırmada incelenen tezlerin belirlenmesi ile veri analiz süreci ayrıntılı olarak

açıklanmıştır. Bununla birlikte Yıldırım ve Şimşek'in (2011) açıkladığı gibi verilerin kodlama ve temalara yerleştirme aşamalarında meslektaş teyidine başvurulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın bulguları veri analizine paralel olarak iki aşamada sunulmuştur. Birinci aşamada tezlerin metodolojisiyle ilgili bulgular, ikinci aşamada ise sonuç ve önerileriyle ilgili bulgular sunulmaktadır.

Tezlerin yöntemleriyle ilgili bulgular

Bu bölümde tezlerin araştırma metodu, evren-örneklem / çalışma grubu, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri tablolar hâlinde sunularak açıklanmıştır.

Araştırma metodu

Veri kaynağına dahil olan araştırmaların yöntem kısımları incelenerek tespit edilen araştırma metotları ile ilgili bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Tezlerin araştırma metodu

Araştırmacı	Tarama	Nedensel karşılaştırma	Deneysel	Doküman incelmesi	Durum çalışması	Fenomoloji	Çeşitleme deseni	Karma desen	Belirtilmemiş
Dal (2004)	X								
Abay (2006)	*								X
Karaman (2006)		*							X
Abay (2007)	X								
Akdoğan (2007)	*								X
Palavan (2007)	X								
Yıldırım (2008)	X								
Bayar (2009)	*								X
Gözler (2009)	X								
Sınmaz (2009)	X								
Yıldız (2009)					X				
Sezer (2010)	X								
Yıldız (2011)					X				
Yılmaz (2011)	*								X
Adanur (2011)	*								X
Gelebek (2011)	X								

Aslan (2012)			X						
Atasever (2012)				*					X
Çağlayan (2012)	X								
Tunç (2013)	X								
Hasanoğlu (2013)						*			X
Akın (2014)	X								
Şeker (2014)	X								
Açan (2015)					X				
Kaya (2015)								X	
Dirik (2015)								X	
Şekerci (2015)	X								
Ocakçı (2017)							X		
Coşkun (2018)								X	
f	18	1	1	1	3	1	1	3	8
%	47	3	3	3	8	3	3	8	21

X: İlgili araştırmacı tarafından metinde belirtilen metot

*: İlgili araştırmacı tarafından metinde açıkça belirtilmemiş ancak bu araştırmanın metinden çıkarımı

Tablo 5'e göre, 18 tezin araştırma metodu tarama, üçünün durum çalışması, üçünün karma desen, ikisinin doküman incelemesi, birinin nedensel karşılaştırma, birinin fenomenoloji ve birinin çeşitleme desenidir. Sekiz tezde yöntem açık ve net olarak ortaya koyulmamıştır.

Evren – Örneklem / Çalışma grubu

Veri kaynağına dâhil olan tezlerin evren-örneklem / çalışma grubu bölümleri incelenerek tespit edilen veri kaynağı ve çalışma birimiyle ilgili bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Tezlerin veri kaynağı ve çalışma birimi

	Veri Kaynağı								Çalışma Birimi			
Araştırmacı	**Müdür yetkili öğretmen**	**Öğretmen**	**Öğrenci**	**Özel gereksinimli öğrenci**	**Özel gereksinimli öğrenci velisi**	**Öğretmen adayı**	**Literatür**	**Yönetici**	**Çalışma Grubu**	**Evren**	**Örneklem**	**Belirtilmemiş**
Dal (2004)	X									X		
Abay (2006)		X									X	
Karaman (2006)		X[a]	X[b]								X[a]	X[b]
Abay (2007)		X									X	
Akdoğan (2007)	X										X	
Palavan (2007)		X[a]	X[b]								X	
Yıldırım (2008)		X									X	
Bayar (2009)						X			X[b]	X[a]		
Gözler (2009)	X								X[b]		X[a]	
Sınmaz (2009)		X									X	
Yıldız (2009)		X									X	
Sezer (2010)		X									X	
Yıldız (2011)		X							X			
Yılmaz (2011)		X							X			
Adanur (2011)		X									X	
Gelebek (2011)		X								X		
Aslan (2012)			X						X			
Atasever (2012)							X			X		
Çağlayan (2012)		X									X	
Tunç (2013)		X								X		
Hasanoğlu (2013)	X[a]	X[b]	X[c]	X[d]	X[e]				X			
Akın (2014)			X								X	
Şeker (2014)		X[a]	X[b]					X	X			
Açan (2015)			X								X	
Kaya (2015)		X									X	
Dirik (2015)		X									X	
Şekerci (2015)		X								X		
Ocakçı (2017)		X									X	
Coşkun (2018)			X								X	
f	4	20	8	1	1	1	1	1	7	6	18	1
%	11	56	19	3	3	3	3	3	23	19	55	3

a, b, c, d, ve e: Aynı araştırmadaki birden fazla veri kaynağı veya çalışma birimi

Tablo 6'da görüldüğü gibi 20 tezin veri kaynağının öğretmenler, sekiz tezin öğrenciler, dört tezin müdür yetkili öğretmenler, bir tezin veliler, bir tezin öğretmen adayları ve bir tezin de ilgili alan yazındaki eserler olduğu görülmektedir. Veri kaynağı olarak sadece bir araştırmacının velilere başvurduğu görülmektedir (Hasanoğlu, 2013). Bu tezde ayrıca çeşitlemeye gidilerek birleştirilmiş sınıfın paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve çocukları halen birleştirilmiş sınıflara devam eden veli üçlemesi veri kaynağı olarak seçmiştir. Veri kaynağı olarak sadece Bayar'ın (2009) sınıf öğretmeni adaylarını tercih ettiği görülmektedir. Bu öğretmen adayları bulundukları programın son sınıfında öğrenim görmektedir. Türkiye'de eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları genellikle birleştirilmiş sınıflarla ilgili bir ders alırlar. Atasever (2012) ise veri kaynağı olarak literatürdeki makaleleri kullanan tek araştırmacıdır.

Tablo 6'ya göre tezlerin yedi tanesinde evren-örneklem kullanılmamış çalışma grubu belirlenmiştir. Bu tezler incelendiğinde nitel çalışmalar olduğu görülmektedir. Tezlerden altı tanesinde doğrudan evrenle çalışılırken; 18 tanesinde ise örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Veri kaynağına dâhil olan tezlerin tespit edilen örneklem belirleme yöntemleri ve evren-örneklem/çalışma grubu büyüklüğü ile ilgili bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Tezlerdeki örneklem belirleme yöntemleri ve örneklem/ çalışma grubu büyüklükleri

	Örneklem Belirleme Yöntemi									Örneklem / Çalışma Grubu Büyüklüğü									
Araştırmacı	**Ölçüt**	**Maksimum çeşitlilik**	**Uygun**	**Kolay**	**Gönüllük**	**Amaçsal**	**Basit Seçkisiz**	**Tesadüfi**	**Belirtilmemiş**	**0-30**	**31-60**	**61-90**	**91-120**	**120-150**	**151-180**	**181-210**	**241-380**	**1878**	**Belirtilmemiş**
Dal (2004)									X			X							
Abay (2006)									X							X			
Karaman (2006)									X		X^{b}			X^{a}					
Abay (2007)									X			X							
Akdoğan (2007)									X		X								
Palavan (2007)									X							X^{a}		X^{b}	
Yıldırım (2008)			X^{a}		X^{bc}					X^{ab}				X^{c}					
Bayar (2009)					X^{b}				X^{a}		X^{b}					X^{a}			
Gözler (2009)									X^{ab}	X^{b}						X^{a}			
Sınmaz (2009)					X						X								
Yıldız (2009)		X									X								
Sezer (2010)				X													X		
Yıldız (2011)	X										X								
Yılmaz (2011)		X									X								
Adanur (2011)					X^{a}				X^{b}	X^{b}		X^{a}							
Gelebek (2011)									X				X						
Aslan (2012)									X		X								
Atasever (2012)									X										X
Çağlayan (2012)				X											X				
Tunç (2013)												X							
Hasanoğlu (2013)	X									X^{abcde}									
Akın (2014)			X												X				
Şeker (2014)				X						X^{ab}									
Açan (2015)						X				X									
Kaya (2015)									X	X									
Dirik (2015)							X				X								
Şekerci (2015)									X								X		
Ocakçı (2017)				X								X							
Coşkun (2018)	X							X		X^{a}							X^{b}		
f	3	2	2	4	4	1	1	1	13	8	9	5	1	2	2	4	3	1	1
%	10	7	7	14	14	3	3	3	45	20	26	15	3	6	6	12	6	3	3

Tablo 7'de görüldüğü gibi tezlerde farklı yöntemlerle örneklem seçilmiştir. Bu yöntemlerin tezlere göre sayıca dağılımı şu şekildedir; dört kolay örnekleme, dört gönüllü örnekleme, üç ölçüt örnekleme, iki uygun örnekleme, iki maksimum çeşitlilik örnekleme, bir amaçlı, bir basit seçkisiz ve bir tesadüfi örnekleme yöntemidir. 13 çalışmada ise örneklem seçim yöntemi belirtilmemiştir.

Tezlerin örneklem / çalışma grubu büyüklüklerinin dağılımı ise şu şekildedir: sekiz tez 0-30 kişi ile yapılmıştır. Dokuz tez 31-60 kişi ile gerçekleştirilmiş olup 61-90 kişi arası beş ve 181-210 kişi arasında dört tez bulunmaktadır. 120-151, 151-180 ve 241- 380 kişi arasında ikişer tez olup, tezlerden biri ise 1878 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları ve veri analizi

Veri kaynağına dahil olan tezlerin yöntem kısımları incelenerek tespit edilen veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri ile ilgili bulgular Tablo 8'de sunulmuştur. Yapılan incelemede bazı araştırmacıların demografik özellikleri diğer ölçme araçlarının içinde toplarken bazılarının ise bunun için kişisel bilgi formu adında çeşitli veri toplama araçları kullandıkları görülmüştür. Bu formlar tabloda yer almamaktadır.

Tablo 8. Tezlerin veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri

	Veri Toplama Aracı														Veri Analiz Yöntemi				
Araştırmacı	**Görüş anketi**	**Tutum ölçeği**	**Tükenmişlik ölçeği**	**Gözlem formu**	**Görüşme formu**	**Başarı testi**	**Bilgi formu**	**Öz yeterlilik ölçeği**	**Doküman inceleme formu**	**Öğrenme ortamı ölçeği**	**Sınıf yönetimi yeterlilik ölçeği**	**Kavram testi**	**Okuduğunu anlama becerisi testi**	**Belirtilmemiş**	**İçerik analizi**	**Hipotez sınama testi**	**Betimsel analiz**	**Betimsel istatistik**	**Belirtilmemiş**
Dal (2004)	X															X		X	
Abay (2006)	X															X			
Karaman (2006)	X[a]				X[a]	X[b]									*[a]	X[b]		X[b*a]	X[a]
Abay (2007)	X															X			
Akdoğan (2007)	X															X		X	
Palavan (2007)						X[b]	X[a]									X[b]		X[a]	
Yıldırım (2008)	X[c]			X[b]	X[a]										X[ab]			X[c]	
Bayar (2009)	X[a]				X[b]												X[b]	X[a]	
Gözler (2009)	X[a]				X[b]											X[a]		X[b]	
Sınmaz (2009)	X															X	X	X	
Yıldız (2009)					X										X		X		
Sezer (2010)								X								X		X	
Yıldız (2011)					X												X		
Yılmaz (2011)					X		X								X		X		

Adanur (2011)	X[a]				X[b]										*[b]			X[a]	X[b]
Gelebek (2011)	X															X			
Aslan (2012)		X[a]				X[b]										X[ab]			
Atasever (2012)														X			*		X
Çağlayan (2012)			X													X			
Tunç (2013)										X						X		X	
Hasanoğlu (2013)					X										X				
Akın (2014)		X														X		X	
Şeker (2014)					X[ab]				X[b]								X[ab]	*[b]	X[b]
Açan (2015)					X[a]		X[b]										X		
Kaya (2015)	X[a]											X[b]						X	
Dirik (2015)	X																	X	
Şekerci (2015)			X[a]				X[b]											X	
Ocakçı (2017)				X[a]							X[b]				X				
Coşkun (2018					X[a]								X[b]				X[a]	X[b]	
f	13	2	2	2	12	3	4	1	1	1	1	1	1	1	7	14	8	16	4
%	30	5	5	5	27	7	10	2	2	2	2	2	2	2	15	30	15	32	9

Tablo 8'e göre, 13 tezde veri toplama aracı olarak anket kullanılmışken, ikişer tezde gözlem formu, tükenmişlik ölçeği ve tutum ölçeği kullanılmış ve 11 tezde görüşme formu kullanılmıştır. Bunların yanı sıra başarı testi, bilgi formu, öz yeterlilik ölçeği, doküman inceleme formu, öğrenme ortamı ölçeği, sınıf yönetimi yeterlilik ölçeği, kavram testi, okuduğunu anlama becerisi testi de veri toplamak için kullanılmıştır. Bir tezde ise veri toplama aracı belirtilmemiştir. Tablo 5 incelendiğinde bu tezin metodunun doküman analizi olarak ele alınabileceği görülmektedir.

Tablo 8'in veri analiz yöntemleri sütununda görüldüğü gibi 16 tezde betimsel istatistik (frekans, yüzde, ortalama) ,14 tezde hipotez sınama testi (t-testi, varyans analizi, standart sapma, LSD post hoc testi, kruskal wallis testi, Tukay HSD testi, ANOVA testi, MANOVA testi, pearson momentler çarpımı, man whitney U testi, korelasyon katsayısı, Ki-kare testi), sekiz tezde betimsel analiz kullanılmışken, yedi tezde de içerik analizi kullanılmıştır. Dört çalışmada ise veri analiz yöntemi belirtilmemiştir.

Tezlerin sonuç ve önerileriyle ilgili bulgular

İncelenen tezlerin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirleme (Çağlayan, 2012; Şekerci, 2015), müdür yetkili öğretmenlerin sorunları (Dal, 2004; Akdoğan, 2007),çeşitli derslerin öğretimi ile ilgili sorunları belirleme (Abay, 2006, 2007; Gözler, 2009), birleştirilmiş sınıflarla müstakil sınıfları çeşitli derslerdeki öğrenci başarısı açısından karşılaştırma (Karaman, 2006; Palavan, 2007; Coşkun, 2018), çeşitli yaklaşım ve yöntemlerin birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliği hakkında bilgi toplama (Yıl-

dırım, 2008; Adanur, 2011; Aslan, 2012; Dirik, 2015), öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflarla ilgili çeşitli konularda görüşlerini belirleme (Bayar, 2009; Ocakçı 2017), öğretim programlarının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerini belirleme (Sınmaz, 2009; Yıldız, 2009; Gelebek, 2011; Yılmaz, 2011; Tunç, 2013), birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarını belirleme (Sezer, 2010), öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle ilk okuma yazma sürecini betimleme (Açan, 2015); öğretmenlerin ısı ve sıcaklık konusundaki pedagojik alan bilgisini değerlendirme (Kaya, 2015), öğretmen ile çalıştığı yerin kültürü arasındaki etkileşimi belirleme (Yıldız, 2011), çeşitli derslerin işleyişini değerlendirme (Atasever, 2012), kaynaştırma eğitimi ile ilgili yaşanan sorunları belirleme (Hasanoğlu, 2013) ve çeşitli derslere yönelik öğrenci tutumlarını belirleme (Akın, 2014) gibi amaçları olduğu görülmüştür.

Bu amaçlara yönelik yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde sonuçların okul, öğretmen, öğretim programı, öğrenci ve veli olmak üzere beş başlık altında toplanabileceği görülmüştür. Her bir başlık için tezlerden belirlenmiş olan sonuçlar aşağıda listelenmiştir.

Okulun fizik yapısı ve donanımı ile ilgili sonuçlar;

- Fiziki açıdan yetersizdir (Yıldız, 2009; Adanur, 2011; Yılmaz, 2011).

- Materyal ve araç-gereç eksikliği bulunmaktadır (Bayar, 2009; Yıldız, 2009; Açan, 2015). Bu eksikliklerden dolayı teknolojiden yeterince yararlanılmamaktadır (Abay, 2006; Açan, 2015).

Öğretmen ile ilgili sonuçlar;

- Öğretmenler öğrencilere yeteri kadar zaman ayıramamaktadır (Abay, 2006; Yıldırım, 2008; Bayar, 2009; Adanur, 2011; Hasanoğlu, 2013; Açan, 2015; Ocakçı 2017; Coşkun, 2018). Bununla birlikte de yeterince yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturamamaktadırlar (Tunç, 2013).

- Öğretmen deneyimi arttıkça öğrencilerin başarısı da artmaktadır (Palavan, 2007). Ancak öğretmenler bu okullarda uzun süre çalışmamaktadır (Şeker, 2014). Bu okullarda daha çok deneyimsiz öğretmenler görev yapmaktadır (Palavan, 2007; Sezer, 2010; Adanur, 2011; Yılmaz, 2011; Çağlayan, 2012).

- Öğretmenler öğretim işlerinin yanı sıra müdür yetkili olmalarına bağlı olarak sorumluluklarının fazla olması nedeniyle mesleki tükenmişlik yaşamaktadır (Dal, 2004; Akdoğan, 2007; Atasever, 2012; Ocakçı 2017). Tükenmişlik düzeyleri, cinsiyet ve aylık gelire bağlı olmamakla beraber yaş, medeni durum, çocuk sayısı, mezun oldukları bölüm, mesleki kıdem ve eşin çalışma durumuna bağlıdır (Çağlayan, 2012).

- Öğretmenlerinin okuldaki idari işler, öğretim programı okuryazarlığı ile öğretim ve değerlendirme boyutlarında çeşitli mesleki ihtiyaçları vardır (Sezer, 2010). Ancak öğretmenlere yeteri kadar hizmet içi eğitim verilmemektedir (Dal,2004; Abay, 2006).

• Müdür yetkili öğretmenler okul-çevre ilişkisini düzenleme ve sürdürmeyi en büyük stres kaynağı olarak görmektedirler (Dal, 2004). Bununla beraber personel hizmetlerinden daha çok eğitim ile ilgili işlerde zorluk yaşamaktadırlar (Akdoğan, 2007).

• Öğretmenler en çok mesleki yeterlilik, okul olanakları, programın yapısı, okul-aile iş birliği ve öğrenciler ile ilgili sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Abay, 2006).

• Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetiminde başarılı olabilmek amacıyla, öğrencilerin oturdukları yerleri değiştirerek fiziksel düzenlemeler yapmakta gerek özel gereksinimli öğrencilerin gerekse normal gelişim gösteren öğrencilerin olumsuz davranışları ile sözlü uyarı yoluyla baş etmeye çalışmaktadır (Hasanoğlu, 2013).

• Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yeterince zaman ayıramamakta ve özel gereksinimli öğrencinin başarısını ölçmede sadece gözlem yöntemini kullanmaktadır (Hasanoğlu, 2013).

• Hizmet öncesi eğitim eksikliğinden kaynaklı olarak idarecilikte problem yaşamaktadırlar (Gözler, 2009).

• Öğretmenler ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetinden yoksun kalmaktadır (Gelebek, 2011).

• Öğretmenler bu okulların şartlarına uyum sağlamakta, öğretim programını bu okullarda uygulamakta zorlanmakta olup bu alanlarda mesleki ihtiyaç düzeyleri yüksektir (Sezer, 2010).

• Öğretmenlerin görev yaptıkları köyün halkı ile kültürel ilişkileri okul-aile iş birliğine olumlu katkılar yapmaktadır (Yıldız, 2011).

• Öğretmenler yeterince öğretmenlik alan bilgisine sahip değildirler (Kaya, 2015).

• Öğretmenlerin çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri olumludur (Dirik, 2015).

• Evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre, öğretmenlerin müdür yetkili öğretmene göre, mesleki tükenmişlik konusunda daha duyarsızlaşmaktadır (Şekerci, 2015).

Öğretim programı ve öğretim yöntemleriyle ilgili sonuçlar;

• Müstakil sınıflarla aynı programın uygulanmasından kaynaklı olarak program yetiştirilememektedir (Abay, 2006; Bayar, 2009; Gelebek, 2011; Açan, 2015). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine göre zaman, araç-gereç, çevresel koşullar, araştırma imkânları ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması ile sınıfların kalabalık olmasından dolayı yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni ilköğretim programı birleştirilmiş sınıflarda uygulanmak için uygun değildir (Sınmaz,2009; Adanur, 2011). Birleştirilmiş sınıf

öğretmenleri 2005 Hayat Bilgisi programını niteliksel olarak olumlu bulmaktadır ancak müstakil sınıflarda uygulanan birleştirilmiş sınıflarda uygulanması içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme sürecinde güçlükler ortaya çıkarmaktadır (Yıldız, 2009; Yılmaz, 2011).

• Zamanın az programın yoğun olmasından (Abay, 2006; Bayar, 2009; Adanur, 2011; Atasever, 2012; Ocakçı 2017) ve müstakil sınıflar ile birleştirilmiş sınıflarda aynı hedeflere ulaşılması beklendiğinden (Gözler, 2009) farklı yöntem ve teknikler kullanılamamaktadır.

• Sosyal Bilgiler dersinin içeriği öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun değildir (Abay, 2007).

Öğrenci ile ilgili sonuçlar;

• Öğrencilerin kazanımlara erişi düzeyi müstakil sınıflara göre daha alt düzeydedir (Karaman, 2006; Palavan, 2007). Müstakil sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılıdır (Karaman, 2006; Coşkun, 2018). Müstakil sınıflarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine göre daha başarılıdır (Palavan, 2007).

• Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrenciler b-d, r-n, ğ-y, d-t, b-p ve n-m seslerini birbirine karıştırmaktadır (Yıldırım, 2008).

• Dizgeli eğitim öğrencinin başarısını artırmakla birlikte derse karşı tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır (Aslan, 2012).

• Öğrenciler ile ilgili en sık rastlanan sorun dikkat dağınıklığıdır (Bayar, 2009; Coşkun, 2018).

• Ödevli ders saatleri sayesinde öğrenciler kendi kendilerine çalışma alışkanlığı kazanmaktadırlar (Bayar, 2009).

• Özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrenciler arasında ders dışında olumsuz bir etkileşim vardır (Hasanoğlu,2013).

• Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları genel olarak olumludur (Akın, 2014).

• Öğrencilerin aileleriyle birlikte göç yaşamaları ve bu nedenle okula geç başlamaları problem oluşturmaktadır (Açan, 2015)

• Öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman arttıkça, öğrenciler okula daha fazla alışmakta ve bu durum başarılarını olumlu etkilemektedir (Açan,2015).

• Okuduğunu anlama becerisi açısından müstakil sınıf öğrencileriyle birleştirilmiş sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur (Coşkun, 2018).

Veli ile ilgili sonuçlar;

• Birleştirilmiş sınıfları güvenli bir öğrenme ortamı ve çocukları için diğer çocuklarla iletişime geçebilecekleri bir ortam olarak betimlemektedirler (Hasanoğlu, 2013).

• Öğretmenler ile veliler arasında iş birliği yoktur (Hasanoğlu, 2013). Aileler ilgisizdir (Gelebek, 2011; Açan, 2015).

• Özel gereksinimli öğrenci velileri, çocuklarının akranları tarafından özellikle dışlanma ve fiziksel şiddet görmeleri gibi problemlerle karşılaşmalarını en büyük problemler olarak ortaya koymaktadırlar (Hasanoğlu, 2013).

İncelenen tezlerin sonlarındaki öneriler incelendiğinde ise tıpkı sonuçlarda olduğu gibi önerilerin de okul, öğretmen, öğretim programı, öğrenci ve veli olmak üzere beş başlık altında toplanabileceği görülmüştür. Her bir başlık için tezlerden belirlenmiş olan öneriler aşağıda listeler hâlinde sunulmuştur.

Okul ile ilgili öneriler;

• Bu okullara ayrılan bütçe artırılmalı okulların fiziki ve teknolojik altyapıları geliştirilmelidir (Yıldız, 2009; Dirik, 2015; Ocakçı 2017).

• Okulların araç-gereç ve materyal eksiklikleri giderilmelidir (Açan, 2015; Dirik, 2015).

Öğretmenler ile ilgili öneriler;

• Bu okullarda deneyimli öğretmenlerin görev yapmasını sağlayacak önlemler alınmalıdır (Tunç, 2013).

• Bu okullarda görevli müdür yetkili öğretmenlerin iş yükü azaltılmalı, öğretmenlere bu alanda hizmet içi eğitim verilmelidir (Dal, 2004).

• Öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanması sağlanmalıdır (Abay, 2007).

• Bu okullarda görev yapan öğretmenlere uzman desteği sağlanmalıdır (Atasever, 2012). Öğretmenlere uygulamayı ve yapılan yenilikleri tanıtan hizmet içi eğitimler verilmelidir (Abay, 2006; Abay, 2007; Palavan, 2007; Bayar, 2009; Adanur, 2011; Yılmaz,2011; Aslan, 2012; Hasanoğlu, 2013; Şekerci, 2015).

• Öğretmenlere tükenmişlikle başa çıkma yolları hakkında eğitimler verilmelidir (Şekerci, 2015).

Öğretmen adayı ile ilgili öneriler;

• Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf konusunda daha iyi eğitim alması sağlanmalıdır (Yıldız, 2009; Çağlayan, 2012). Öğretmen adaylarına üniversite öğrenimleri sırasında verilen öğretmenlik uygulaması dersi birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılmalıdır (Karaman, 2006; Adanur, 2011; Gelebek, 2011; Yılmaz, 2011; Atasever, 2012).

• Hizmet öncesinde teorik bilginin yanı sıra öğretmen adayının deneyim kazanmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Yıldız, 2009).

Öğretim programı ile ilgili öneriler;

• Birleştirilmiş sınıf programı ile müstakil sınıf programı ayrılmalıdır (Palavan, 2007; Açan, 2015). Birleştirilmiş sınıf programı daha temel kazanımlara odaklanmalı ve işlevsel hale getirilmelidir (Palavan, 2007).

• İki dillilik yaşanan bölgelerde okul öncesi eğitime önem verilmelidir (Açan, 2015).

• Öğretim programı zaman problemini dikkate alarak daha esnek hazırlanmalıdır (Coşkun, 2018).

Veliler ile ilgili öneriler;

• Velilerin daha katılımcı hale getirilmeleri sağlanmalıdır (Yıldız, 2011; Hasanoğlu, 2013).

Gelecek Çalışmalar için öneriler;

• Benzer çalışmalar müstakil sınıflarda da yapılarak, birleştirilmiş sınıflar ile kıyaslamalar yapılabilir (Kaya,2015).

Tartışma ve Sonuç

Türkiye ulusal tez merkezinde birleştirilmiş sınıflarla ilgili ulaşılabilen en eski tez 1991 tarihli olmasına rağmen tam metin olarak ulaşılabilen en eski tez 2004 yılına aittir. Bu çalışma kapsamında incelenen dokümanlar 2004-2018 yılları arasında yapılmış ve ulusal tez merkezinden tam metin olarak ulaşılabilen 29 tezdir. Bu tezlerin sadece biri doktora (Gözler, 2009) geri kalanların hepsi ise yüksek lisans seviyesindedir. Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde yığılmanın 2006-2015 yılları arasında olduğu görülmektedir. Bununla beraber son üç yılda konuyla ilgili sadece üç tez çalışmasının tamamlandığı görülmektedir. Tamamlanan tez sayısının 2000'li yıllarla beraber arttığı

ancak 2015 sonrası bir düşüşe geçtiği açıktır. İlgili artış 2000'li yıllarda eğitim fakültelerinin/enstitülerinin lisansüstü öğrenci alımlarındaki artışla ilişkilendirilebilse de düşüşün bu durumla ilişkilendirilmesi mümkün değildir. Çünkü geçen sürede öğrenci alımlarında belirgin bir düşüş yaşanmamıştır. Bu nedenle lisansüstü seviyedeki öğrencilerin bu konuya ilgisinin düşük olduğu ya da bu konuyu tercih üzerinde çalışmak için etmedikleri düşünülebilir. Bununla beraber literatürde var olan tüm tezler incelendiğinde konuyla ilgili yapılmış 43 tezden sadece bir tanesinin doktora seviyesinde olması da bu konuda yüksek lisans seviyesinde çalışan öğrencilerin de doktora seviyesinde aynı konuda çalışma eğilimleri olmadığını göstermektedir. Türkiye eğitim sisteminde önemli bir yeri olan birleştirilmiş sınıf uygulamalarıyla ilgili lisansüstü seviyede çalışmaların sürdürülebilmesi uygulamanın geleceğe yansımaları adına önem arz etmektedir.

Tezlerin anahtar kelimeleri incelendiğinde araştırmacıların çoğunlukla öğretmenlerle ve sosyal bilgiler dersiyle ilgili çalışmalar yapmayı tercih ettikleri görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve hatta okul yönetimi müstakil sınıflarda farklı olarak genellikle tek bir öğretmenin sorumluluğundadır. Bu durum öğretmenleri merkeze koyma gerekliliğini açıklayabilir. 29 tezden sadece üç tanesinde başarı (Aslan, 2012; Karaman, 2006) ile ilgili anahtar kelime geçmesi ise ilgi çekici bir durumdur. Araştırmacıların birleştirilmiş sınıflarda öğrenci başarısıyla ilgili konularda çalışma eğilimlerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda da müstakil sınıflarda olduğu gibi pek çok disiplinle ilgili dersler işlenmektedir ve her birinin ayrı ayrı incelenerek öğrencilerin öğrenmesinin ve başarısının arttırılmasına yönelik çalışılmasında yarar vardır. Ayrıca öğretimde esas olan öğrenci başarısını olabilecek en yüksek seviyede tutmak olduğu düşünüldüğünde birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin derslerdeki başarılarıyla ilgili çalışmaların artmasının da gerekliliği açıktır. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıflarla ilgili farklı bağlamlarda lisansüstü çalışmaların yapılmasında yarar vardır.

Tezlerin yöntemleri ile ilgili tartışma ve sonuç

Bu çalışmanın en önemli ögelerinden biri tezlerin yöntemlerini inceliyor olmasıdır. Çünkü bir araştırmanın amacına uygunluğu ve hedeflerine ulaşabilmesi seçeceği yöntemle yakından ilişkilidir. İncelenen tezlerde genellikle tarama yöntemi tercih edildiği görülmektedir. Bu yöntem genellenebilirlik düzeyi yüksek ve daha büyük örneklem grubuyla çalışılabilmeye olanak vermesi yönüyle güçlüyken; neden-sonuç ilişkisi kurmada yetersiz kalmaktadır (Metin, 2014). Bu durumda yapılan çalışmaların daha çok nicel boyutta toplandığı ve neden-sonuç ilişkisi kurulabilmesi yönüyle zayıf kaldığı söylenebilir. Ayrıca, çalışmaların bir kısmında araştırma metodunun belirtilmediği gözlenmiştir.

Araştırmaların veri kaynakları çoğunlukla öğretmenler olup örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Bu durumun sebebi birleştirilmiş sınıflı okulların özellikleriyle ve ya-

pılan çalışmaların amacına hizmet etmesiyle ilgili olabilir. Çünkü birleştirilmiş sınıflar daha çok coğrafi olarak nüfusun az olduğu yüksek kesimlerde bulunmaktadır. Ayrıca okulların bulunduğu coğrafya itibariyle ulaşımın zor olması ve bu okullardaki öğretmenlerle bağlantı kurulabilecek teknolojik alt yapının yetersiz oluşu evrenle çalışmayı zorlaştırmaktadır. Örneklem belirleme yöntemlerinden herhangi birinde bir yığılma söz konusu olmamış ve genellikle 60 kişiden küçük gruplarla araştırmalar yürütülmüştür. Bu durum da birleştirilmiş sınıfların özellikleriyle yakından ilgili olabilir. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda az sayıda öğretmenle ve az sayıda öğrenciyle eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir. Araştırmanın veri kaynağının öğrenci olduğu az sayıdaki tezden birinde ise 1878 kişilik oldukça büyük sayıda bir öğrenci grubuyla çalışıldığı görülmektedir (Palavan, 2007). Bu durumun yanı sıra bazı tezlerde evren-örneklem ya da çalışma grubunun nasıl belirlendiği açıkça ifade edilmemiştir.

Veri toplama aracı olarak daha çok anketler kullanılmıştır. Bununla beraber gözlem ve görüşme de kullanılan veri toplama yöntemleri arasındadır. Anketler veri toplamanın ekonomik ve kısa yollarından biridir (Üstün, 2016). Araştırmacılar için birleştirilmiş sınıflara ulaşımın zorluğu göz önüne alındığında veri toplamada anket yöntemini seçmeleri anlaşılır bir durum olabilir. Bu durum çoğunlukla tarama yönteminde araştırmaların yapılmasıyla da tutarlılık göstermektedir.

Tezlerde veri analizinde genellikle hipotez sınama testi ve betimsel istatistik tercih edildiği görülmektedir. Bu analizler genel olarak SPSS paket programının çeşitli sürümleri kullanılarak yapılmıştır. Bunların yanı sıra araştırmacıların içerik analizi ve betimsel analizden de yararlandığı görülmektedir.

Tezlerin sonuç ve önerileriyle ilgili tartışma ve sonuç

Araştırmacılarının çoğunun öğretim programlarının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliği, çeşitli derslerin öğretimi ile ilgili sorunları belirleme ve birleştirilmiş sınıflarla müstakil sınıfları bu derslerdeki öğrenci başarısına göre karşılaştırma konularında çalıştıkları görülmektedir. İlgili tezlerin sonuçları incelendiğinde ortaya çıkan durum şu şekildedir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim için gerekli araç-gereç ve materyallere ulaşmakta sorun yaşanmakta ve bu nedenle teknoloji kullanım düzeyi yetersiz kalmaktadır. Öğretim programının müstakil sınıflara göre düzenlenmiş olması ve dolayısıyla birleştirilmiş sınıfların özelliklerine uygun olmamasından dolayı programın yetiştirilmesi zorlaşmakta, programın temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulması güçleşmektedir. Sınıfın özellikleri ve birleştirilen sınıf sayısı sebebiyle öğretmenler daha çok geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etmektedirler. Öğretmenler öğretim faaliyetleri ve ölçme-değerlendirme faaliyetleri sırasında yeterince öğretim yöntem ve tekniği kullanamamanın yanı sıra ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde de veri çeşitliliğini sağlayamamaktadırlar. Daha çok geleneksel öğretim yöntem ve teknikler ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasından dolayı problemler yaşamaktadırlar.

Tezlerinde müdür yetkili öğretmenlere değinen Dal (2004) ve Akdoğan (2007) durumu şu şekilde açıklamaktadır: *Müdür yetkili olarak birleştirilmiş sınıflı okullara atanan öğretmenlerin, öğretim faaliyetlerinin yanı sıra idarecilik sorumlulukları da bulunmaktadır. Henüz tecrübesizken bu okullara görev için atandıklarından hem idarecilik sorumluluklarını yerine getirmede hem de idareciliğin yanı sıra öğretim faaliyetlerinin etkili, verimli ve yeterli olarak sürdürülmesinde problemler yaşamaktadırlar. Bu durum da mesleki tükenmişliğe sebep olmaktadır.* Tıpkı müdür yetkili öğretmenlerle çalışılan tezler gibi Palavan (2007), Sezer (2010), Adanur (2011), Yılmaz (2011) ve Çağlayan'da (2012) tezlerinde öğretmenlerin mesleki açıdan *tecrübesiz olduklarını* tespit etmiştir. Mesleki tecrübesizliğin yanı sıra öğretmenler bu okullarda *kısa süreli görev yaptıkları* (Şeker, 2014) için öğretmenlik yaptıkları birleştirilmiş sınıflarla ilgili tecrübeleri de sınırlı olmaktadır. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere uzman desteğinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Okul toplum iş birliği konusunda ise Gelebek (2011) ve Hasanoğlu (2013) ve Açan (2015) *velilerin öğretmenlerle iş birliği yapma konusunda ilgisiz olduğunu* tespit etmişlerdir. Diğer taraftan Yıldız'a (2011) göre öğretmenlerin görev yaptıkları köyün halkı ile kültürel ilişkileri okul-aile iş birliğine olumlu katkılar sağlamaktadır.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili ise Hasanoğlu (2013) bu okullarda öğrenim gören özel eğitime muhtaç çocuklara öğretmenler tarafından yeterince zaman ayrılamadığını tespit etmiştir.

Tezler amaç-sonuç ilişkisi bağlamı açısından incelendiğinde ise amaca uygun sonuçların yanı sıra sonuçlar sunulurken birleştirilmiş sınıflardaki mevcut durumu ortaya koyan ve birleştirilmiş sınıfı tanımlayıp özelliklerini ortaya koyan bir yol izlemenin tercih edildiği görülmektedir.

Tezlerin öneriler bölümünde en çok bahsi geçen konu birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin *alanlarında deneyimli olabilmelerinin* sağlamasıyla ilgilidir. Bunun için hizmet öncesinde fakültelerde yapılabileceği gibi, hizmet esnasında da uzman desteği ya da hizmet içi eğitimlerle gerçekleştirilebileceği bahsi geçen önerilerdendir. Ayrıca bu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş yükünü azaltabilecek çeşitli önlemlerin alınmasında yarar olduğu da belirtilmektedir. *Birleştirilmiş sınıf programları ile müstakil sınıf programlarının da birbirinden ayrı tutulmasının gerekliliği* ile ilgili önerilerde mevcuttur.

Bu çalışmada incelenen tezlerde araştırmacılarının tezleri bağlamında birleştirilmiş sınıf uygulamasının çeşitli eksikliklerine dikkat çektikleri ve bunlarla ilgili önlemler alınması ile ilgili öneriler sundukları görülmektedir. Bu sonuçlar ve öneriler göz önüne alındığında Türkiye'de birleştirilmiş sınıf uygulamasıyla ilgili düzenlemelerin yapılmasının gerektiği görülmektedir. Yapılacak düzenlemeler ile hem öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken işlerini gerçekleştirebilmeleri konusunda desteklenmeleri hem de fiziksel koşulların geliştirilmesinin gerektiği görülmektedir. Düzenlemeler yapılırken birleştirilmiş sınıflı okulların özellikleri, imkanları, çevre şartları gibi etmenlerin göz önünde bulundurulması gerektiği görülmektedir. Böylece öğretim programlarının beklentileri olan kazanımlara öğrencilerin ulaşması kolaylaşabilir.

Kaynakça

Abay, S. (2006). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek lisans Tezi. Erzurum.

Abay, S. (2007). Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Sorunlar. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Samsun.

Açan, M. (2015). Birleştirilmiş Sınıfta İlk Okuma Yazmayı Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Betimlenmesi: Bir Durum Çalışması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Adanur, Z. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri açısından Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği. Karadeniz teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.

Akdoğan, M. (2007). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdür Yetkili Öğretmenlerin Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları sorunlar. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yöneticiliği ve Denetçiliği Bölümü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Akın, M. Y. (2014). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programı ve Öğretimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak.

Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Dizgeli Eğitimin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.

Atasever, G. (2012). Birleştirilmiş Sınıflarda Türkçe Öğretiminin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.

Bayar, S. A. (2009). Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflar Hakkındaki Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Coşkun, M. (2018). Birleştirilmiş Sınıflarda ve Müstakil Sınıflarda Öğrenim Gören 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi. Ordu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Temel Eğitim Anabilim Dalı. Sınıf Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ordu.

Çağlayan, A. (2012). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.

Dal, A. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Görevli Müdür Yetkili Öğretmenlerin Stres kaynakları. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Malatya.

Dirik, E. (2015). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Tokat.

Doğan, A. R. (2000). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim. Trabzon: Selim Ofset.

Fidan, N.(1987) Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Anadolu Üniversitesi. Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık Temelli Yeni İlköğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Kilis Örneği). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.

Gözler, A. (2009). Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri ve Çözüm Önerileri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı. Doktora Tezi. Elazığ.

Güler. A. (1989). Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Politikasının Ana Devreleri ve Karakteristikleri. Url: file:///C:/Users/H61H2-H6-EK-PRO/Downloads/5000114132-5000169037-1-SM.pdf 12.03. 2017 tarihinde edinilmiştir.

Hasanoğlu, G. (2013). Birleştirilmiş Sınıflardaki Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Karaman, F. (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyi İle Normal Sınıflardaki Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Van.

Kaya, E. (2015). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Seviyelerinin Belirlenmesi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.

Köksal. K. (2005). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. 4. Baskı. Pegem A. Ankara.

Merriam, S.B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber (S. Turan, Çev.), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Metin, M. (2014). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ocakçı, E. (2017). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.

Palavan, Ö. (2007). İlköğretim Birinci Kademe Birleştirilmiş Sınıflardaki 4. Sınıf Öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler Dersinin Kazanımlarına Erişim Düzeyleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Programı. Yüksek Lisans Tezi. Samsun.

Seyhan, B. Ç. ve Güler, T. (2015). TeacherOpinion On MultipliedClassroom Programs: Turkey Example. Future of Education. Edition 6. Florence. İtalya

Sezer, R. (2010). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki İhtiyaç Analizi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Burdur.

Sınmaz, A. (2009). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Düzce İli Örneği). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Bolu.

Şahin, Ç. (Ed.) (2012). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Pegem Akademi. Ankara.

Şeker, H. (2014). Birleştirilmiş Sınıflı Okullardan Mezun Olan Öğrencilerin Üst Eğitim Kademelerindeki Akademik ve sosyal Başarı Durumları. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Şekerci, K. (2015). Birleştirilmiş Sınıflarda Görevli Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi; Şanlıurfa İl Örneği. Zirve Üniversitesi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Antep.

Talim ve Terbiye Kurulu. (2005). Öğretim Programları. Url: http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspX

Taşdemir, M. (2012). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Öğretmen El Kitabı (Geliştirilmiş 6. Baskı. Pegem Akademi. Ankara.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001), İçerik Analizi Ve Uygulama Örnekleri, İstanbul: Espiyon Yayınları.

Tunç, H. S. (2013). Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesi (Kilis Örneği). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Konya.

URL-1: Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Üstün, B. (2016). Veri Toplama Yöntemleri. Url'si: http://www.phdernegi.org/wp-content/uploads/2016/03/veri_toplama_yontemleri.pdf

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8.Baskı), Seçkin, Ankara.

Yıldırım, M. (2008). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Yıldız, N. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çalıştıkları Yerin Kültürü İle Etkileşiminin Değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Yıldız, S. Ş. (2009). 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma). Afyon Koca Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar.

Yılmaz, M. (2011). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma). Afyon Koca Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 222, (33-58)

KİMYASAL DEĞİŞİM TEMALI ETKİNLİKLERİN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KİMYASAL DEĞİŞİM-IŞIK İLİŞKİSİNİ KAVRAMSAL ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gamze DOLU[1], Handan ÜREK[2]

* Bu çalışma 2. yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın bir kısmı, Üstün Yetenekliler ve Eğitimi Kongresi ÜYEK 2018'de sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir, agamze@balikesir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2924-4098.

2 Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir, handanurek@balikesir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3593-8547.

Geliş Tarihi: 15.05.2018 **Kabul Tarihi:** 01.03.2019

Öz: Özel yetenekli bireylerin eğitimi, bu bireylerin önemi ve taşıdıkları potansiyel nedeniyle geliştirilmesi gereken bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık özel yetenekli bireylerin fen eğitiminde kavram öğretimine ve kavramsal anlamalara yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, kimyasal değişim temalı etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin kimyasal değişim ile ışık arasındaki ilişkiyi anlamaları üzerine etkisinin araştırılmasıdır. Çalışma, yedinci sınıf seviyesindeki 13 öğrenci ile bir durum çalışması modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere eğitim aldıkları Bilim ve Sanat Merkezi'nde 6 hafta boyunca kimyasal değişim temalı fen etkinlikleri uygulanmıştır. Çalışmanın verileri, açık uçlu sorular yardımıyla ön test, son test ve geciktirilmiş son test şeklinde toplanmış; ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Yapılan analizlere göre gerçekleştirilen etkinlik uygulamaları sonucunda, öğrencilerin kavramsal anlamalarının geliştiği belirlenmiştir. Geliştirilen etkinliklerin diğer BİLSEM'lerde de aynı yaş seviyesindeki öğrenciler için kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekliler, BİLSEM, Kimyasal Değişim, Işık.

THE EFFECT OF CHEMICAL CHANGE THEME ACTIVITIES ON CONCEPTUAL UNDERSTANDING LEVELS OF EXCEPTIONALLY TALENTED STUDENTS RELATED TO CHEMICAL CHANGE-LIGHT RELATIONSHIP

Abstract:

In the literature, exceptionally talented students' education stands as an area which needs improvement due to the potential and significance of those children. However, the number of studies related to concept teaching and conceptual understanding of exceptionally talented students in science education is limited. In this study, it is intended to investigate the effect of chemical change theme activities on exceptionally talented students' understanding related to chemical change and light relationship. The study was conducted with 13 seventh grade level students on a case study model. Science activities on the theme of chemical change were applied for 6 weeks for the students in the Science and Art Center (SAC) which they attended. Data of the study were collected with the help of open ended questions in the form of pre, post and delayed post-tests. Also, semi-structured interviews were utilized at this respect. According to the analyses, it was determined that conceptual understandings of the students were improved as a result of the conducted activities. At this respect, it is recommended to use the science activities developed in the present study in other SACs for the education of the same age group exceptionally talented students.

Key Words: Exceptionally talented, SAC, Chemical Change, Light.

GİRİŞ

Kimyasal değişim kavramı, ülkemizde ortaokul fen programında verilen kavramlardan birisidir. Bu kavram her ne kadar kimya dersi konuları ile ilgili görünse de fizik ve biyoloji gibi diğer fen disiplinleri ile de ilişkilidir. Kimyasal değişim kavramının bir diğer özelliği ise bu kavramın uygulamaları ile günlük yaşamda sıkça karşılaşılmasıdır. Bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, kimyasal değişim kavramının öğrencilerin farklı konuları anlamasına imkan verdiği anlaşılmaktadır. Ancak öğrencilerin bu kavramda zorlandıkları ve bu kavramı anlamalarında problemler olduğu dikkati çekmektedir (Papageorgiou, Grammaticopoulou ve Johnson, 2010).

Kimyasal değişim kavramı alanyazında farklı yaş seviyelerindeki öğrenciler ile yürütülmüş çalışmalarda ele alınmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı çeşitli olaylarda gerçekleşen değişim türünün fiziksel ya da kimyasal değişim olarak belirlenmesini içermektedir. Tsaparlis (2003), olayların değişim türünün bazı lise ve üniversite öğrencileri tarafından başarılı bir şekilde fiziksel ya da kimyasal değişim olarak belirlenemediğini bulmuştur. Buna karşılık Harman (2012) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, bütün öğrencilerin değişim türünü başarılı bir şekilde belirleyebildiğini bulmuştur. Öğrencilerin kavramaları incelendiğinde ise, gerek ortaokul (Ahtee ve Varjola, 1998; Atasoy, Genç, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007; Ayvacı ve Şenel Çoruhlu, 2009; Çalık ve Ayas, 2005; Johnson, 2000; Sökmen, Bayram ve Yılmaz, 2000; Taşdemir ve Demirbaş, 2010), gerekse lise öğrencilerinin (Ahtee ve Varjola, 1998; Boo ve Watson, 2001; Çalık ve Ayas, 2005; Geban ve Bayır, 2000; Sökmen, Bayram ve Yılmaz, 2000) kimyasal değişim ile ilgili kavramalarının yeterli olmadığı; öğrencilerde çeşitli kavram yanılgılarının bulunduğu ortaya konulmuştur.

Kavram öğretimi, fen eğitiminin temel amaçlarından birisini oluşturmaktadır. Fakat öğrencilerin öğrenme ortamına getirdiği ön bilgiler, kavram karmaşasına neden olabilmekte ve bu durum, onların fen konularını öğrenmesini zorlaştırabilmektedir (Garrison ve Bentley, 1990). Fen öğrenmeyi zorlaştıran sebeplerden birisi de fen programlarında konu ve kavramların öncelikli olarak sunulup uygulama ve günlük yaşam bağlantılarının ise arka planda bırakılmasıdır (Holbrook, 2005; Shen, 1993). Bu durumda öğrenciler teorik bilgileri zihinlerinde anlamlandırmada güçlük yaşamaktadırlar. Ancak son yıllarda araştırmacılar, fen eğitiminin günlük yaşam ile ilişkili olması üzerinde durmaktadırlar (Eilks ve Hofstein, 2015, s.2). Öğrencilerin çevrelerinde gerçekleşen olayları sorgulamaları ve araştırmaları sağlanıp deneyimleri arasında ilişki kurmaya yönlendirilmeleri durumunda bu öğrencilerde kavram gelişimine yardımcı olunacağı ifade edilmektedir (Harlen, 2002).

Kimyasal değişim kavramı günlük yaşamın farklı alanları ile ilişkili olduğundan bu kavramın öğretiminde farklı durumlardan yararlanılabilir. Bu kapsamda günlük yaşamdan örnek durumların seçilmesi, bu örneklerde gerçekleşen olayların değişim türünün nedeninin değişik açılardan tartışılması öğrencilerde daha anlamlı etkiler yaratabilir ve kavramsal anlamalarına katkıda bulunabilir. Farklı maddelerin birbiri ile etkileşimi sonucunda maddelerin kimliğinde değişim meydana gelmesi, kimyasal değişimin sebeplerinden birisidir. Bunun yanında; ısı, basınç gibi faktörler de maddelerin kimyasal değişime uğramasında etkili olabilmektedir. Bu faktörlerden bir diğeri de ışıktır. Kimyasal değişim kavramını araştıran çalışmalarda çoğunlukla tahta parçasının yanması (Ahtee ve Varjola, 1998; Ayvacı ve Şenel Çoruhlu, 2009; Harman, 2012; Tarhan, Ayyıldız, Ogunc ve Acar Sesen, 2013; Tsaparlis, 2003), mumun yanması (Ayvacı ve Şenel Çoruhlu, 2009; Harman, 2012), demirin/çivinin paslanması (Atasoy, Genç, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007; Çalık ve Ayas, 2005; Harman, 2012; Tsaparlis, 2003) ve ekmeğin/peynirin küflenmesi (Ayvacı ve Şenel Çoruhlu, 2009; Harman, 2012) gibi ör-

neklerin ele alındığı görülmektedir. Ancak kimyasal değişim ile ışık arasındaki ilişki, fen eğitimi araştırmaları çerçevesinde sık karşılaşılan bir konu değildir.

Alanyazın incelendiğinde, kimyasal değişim ile ışık ilişkisini inceleyen az sayıda araştırma olması dikkati çekmektedir. Tunus'ta öğretmen adayları ile gerçekleştirilen bir çalışmada, indirgenme-yükseltgenme konusunun günlük yaşam ile ilişkilendirilme durumu araştırılmıştır (Soudani, Sivade, Cros ve Médimagh, 2000). Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adayları, indirgenme ve yükseltgenme kavramlarını fotosentez gibi günlük yaşam içinde yer alan bir olay ile bağdaştıramamıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının üçte birinin fotoğraf filmi üzerinde, ürünler ile girenlerin aynı olması nedeniyle herhangi bir kimyasal tepkime meydana gelmediğini düşündüğü belirlenmiştir.

Alanyazındaki bir diğer sınırlığın ise özel yetenekli bireylerin eğitimi konusunda olduğu görülmektedir. Nitekim özel yetenekli bireylerin eğitimi, özel eğitim içinde en fazla ihmal edilen kısmı oluşturmaktadır (Ataman, 2014, s.9). Ayrıca, özel yetenekli öğrenciler ile ilgili birçok yanlış düşünceye sahip olunduğu görülmektedir (Sak, 2011). Özel yetenekli öğrenciler için özel eğitime gerek olmadığının düşünülmesi ve onların her yerde kendilerini geliştirebileceğine inanılması (Ataman, 2014, s.9), bu çocukların potansiyelini tehlikeye atabilir. Özel yetenekli bireylerin eğitimi, hem ülkemizde hem de dünyada üzerinde durulması ve geliştirilmesi gereken bir alanı oluşturmakta; bu bireyler ile yapılan araştırmalar da oldukça önem taşımaktadır.

Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) özel yetenekli bireylerin eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Gerçekleştirilen tanılama işlemleri sonucunda, özel yetenekli olduğu belirlenen öğrenciler, normal okul programına ek olarak yeteneklerinin gelişiminin desteklenmesi için BİLSEM adı verilen merkezlerde eğitim almaktadırlar. Bu merkezlerde, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için zenginleştirme, farklılaştırma, hızlandırma gibi yöntemler ile disiplinlerarası ilişkiler ve projeler üzerinde durulmaktadır (MEB, 2015). Alandaki gelişmeler ile birlikte BİLSEM'lerde fiziki yetersizlikler ve kaynak eksiklikleri, devamsızlık gibi bazı problemler tespit edilmiştir (Sarı ve Öğülmüş, 2014; Sezginsoy, 2007; Şenol, 2011). Özel yetenekli bireylerin yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olan BİLSEM'lerde uygulanacak herhangi bir programın bulunmaması ise BİLSEM'lerle ilgili ele alınması gereken bir diğer durumdur (Kontaş, 2009).

Yukarıda bahsedilen durumlara paralel olarak, özel yetenekli bireylerin fen öğretimine yönelik çalışmaların, normal bilişsel seviyedeki öğrenciler ile gerçekleştirilmiş çalışmalara oranla daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda, özel yetenekli öğrencilerin Dünya, Güneş ve Ay (Camcı Erdoğan, 2014); canlılar (Çalıkoğlu, 2014); elektrik (Kanlı, 2008); ışık ve ses (Yaman, 2014) konuları ile ilgili başarılarının gerçekleştirilen öğretimden etkilenme durumu araştırılmış ve farklı yöntemler ile yapılan öğretimlerden olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bunun yanında sınırlı sayıdaki çalışmanın ise özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlamalarına odaklandığı görülmek-

tedir (Çakır, 2011; Demircioğlu, Demircioğlu ve Vural, 2016; Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2014; Doğan, 2007; Ürek ve Dolu, 2016).

Çakır (2011) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf seviyelerindeki özel yetenekli öğrencilerin iletkenlik ve yalıtkanlık kavramları hakkındaki zihinsel modellerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin zihinsel modellerinin net ve kavramsal modeller ile genellikle uyumlu olduğu; öğrencilerin yaptıkları tahminleri gözlem ile desteklemeleri durumunda ise daha iyi zihinsel modeller oluşturdukları belirtilmiştir.

Demircioğlu, Demircioğlu ve Vural (2016) altıncı sınıf seviyesindeki özel yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında 5E öğretim modelinin öğrencilerin buharlaşma ve yoğuşma kavramlarını anlamaları üzerine etkisini incelemişlerdir. Gerçekleştirilen öğretim sonucunda öğrencilerin bu kavramlar ile ilgili doğru cevaplarında artış belirlenmiştir. Ancak özel yetenekli öğrencilerin buharlaşma ve yoğuşma kavramları ile ilgili birçok kavram yanılgısına sahip oldukları da belirtilmektedir. Bir başka araştırmada Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu (2014) yapılandırmacı yaklaşıma göre gerçekleştirilen öğretimin özel yetenekli altıncı sınıf öğrencilerinin erime ve donma kavramlarını anlamalarına etkisini incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda da öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinde iyileşme meydana geldiği tespit edilmiştir.

Doğan (2007) çalışmasında beşinci, altıncı ve yedinci sınıf seviyesindeki özel yetenekli öğrenciler ile aynı sınıf seviyelerinde bulunan normal bilişsel düzeydeki öğrencilerin buharlaşma, yoğunlaşma ve kaynama kavramlarını anlama durumlarını incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre bütün öğrencilerde kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin genel olarak artan sınıf seviyesi ile birlikte kavramsal anlamalarında iyileşme olduğu belirtilmiştir. Ürek ve Dolu (2016) çalışmalarında yedinci sınıf seviyesindeki özel yetenekli öğrencilerin günlük yaşamdan kimyasal değişim içeren üç farklı olayı kavramsal açıdan nasıl anladıklarını araştırmışlardır. Çalışma sonucunda her üç olay için de öğrencilerin verdiği bilimsel açıdan kabul edilebilir cevapların oranının, bilimsel açıdan kabul edilemez cevapların oranına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, ülkemizdeki özel yetenekli bireylerin fen eğitimine, kavram öğretimi açısından yaklaşılmıştır.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı, kimyasal değişim temalı etkinliklerin ortaokul yedinci sınıf seviyesindeki özel yetenekli öğrencilerin, kimyasal değişim ile ışık arasındaki ilişkiyi anlamaları üzerine etkisinin araştırılmasıdır. Bu kapsamda, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uygulanan fen etkinlikleri öncesinde ve sonrasında, öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinin nasıl olduğu incelenmiştir. Ayrıca, geciktirilmiş son test uygulaması ile öğrencilerin kavramsal anlamalarının kalıcılığı araştırılmıştır.

Çalışmanın Önemi

Mevcut çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin kimyasal değişim ile ışık arasındaki ilişkiye yönelik kavramsal anlamaları, onlar için geliştirilmiş etkinlik uygulamaları kapsamında değerlendirilmiştir (Ürek, 2017). Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu'nun (2014) da belirttiği gibi özel yetenekli öğrenciler ile yapılan çalışmaların sınırlığı göz önünde bulundurulduğunda bu öğrenciler için çeşitli fen kavramları ile ilgili etkinlik geliştirme çalışmalarının ihtiyaçtan öte bir zorunluluk hâlini aldığı görülmektedir. Ayrıca çalışmada, ortaokul seviyesinde verilen kimyasal değişim kavramına ışık ile ilişkilendirebilme açısından, özel olarak yaklaşılmaktadır. Bu nedenle, fiziksel ve kimyasal değişim arasındaki farkları çeşitli olaylar üzerinden gözlemleyerek açıklamayı hedefleyen fen programına (MEB, 2013) göre daha farklı örnekler ele alınmıştır. Çalışmada gerçekleştirilen etkinlikler ile öğrencilerin bu kavramın yer aldığı gerçek yaşam durumlarından haberdar olmaları sağlanarak bu kavrama olan bakış açılarının genişletilmesi temel alınmıştır. Ayrıca, çalışmanın verileri de günlük yaşamdan seçilen durumlardan yararlanılarak toplanmıştır. Böylece fen ve kimya eğitiminin sınırlıklarından birisi olan öğrenilen bilgilerin transfer edilememesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır (Gilbert, 2006). Son olarak araştırmada bir izleme çalışmasına da yer verilerek öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri, bir dönem sonra incelenmiştir. Bu nedenlerle çalışmanın önemli olduğu düşünülmekte ve yapılan çalışma ile özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlamaları kapsamında alanyazına katkıda bulunulması beklenmektedir.

Araştırma Soruları

Bu çalışma çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Özel yetenekli yedinci sınıf öğrencilerinin;

1. Etkinlik uygulamaları öncesinde, kimyasal değişim ve ışık arasındaki ilişki ile ilgili kavramsal anlamaları nasıldır?

2. Etkinlik uygulamaları sonrasında, kimyasal değişim ve ışık arasındaki ilişki ile ilgili kavramsal anlamaları nasıldır?

3. Geciktirilmiş son test uygulamaları sonucunda kimyasal değişim ve ışık arasındaki ilişki ile ilgili kavramsal anlamaları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması modeline göre gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun, topluluğun, bireylerin ya da birbirine bağlı sistemlerin ayrıntılı olarak incelendiği yöntem şeklinde tanımlanmaktadır (McMillan, 2004, s.271). Yapılan çalışmada, az sayıdaki özel yetenekli öğrencinin kavramsal anlamaları, onlar için gelişti-

rilen etkinlik uygulamalarına bağlı olarak gösterdiği değişim açısından ele alınmıştır. Bu durumun incelenmesinde, betimsel bir resim ortaya koyması açısından nitel verilerden yararlanılmış (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.48) ve çalışma sürecinde her bir öğrencide meydana gelen kavramsal değişimler ortaya konulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, ortaokul yedinci sınıf seviyesinde 13 özel yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin altısı kız, yedisi ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin tamamı formal eğitim aldıkları okul saatleri dışında, Türkiye'nin batısında yer alan bir BİLSEM'e devam etmektedirler.

Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçsal örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu yaklaşımda, çalışmanın amacı çerçevesinde bilgi açısından zengin durumların seçilerek araştırmacının derinlemesine inceleme yapması mümkün olmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s.89). Yapılan çalışmada da araştırmanın amacı doğrultusunda, çalışma grubunun özel yetenekli ve yedinci sınıf seviyesindeki öğrencilerden oluşmasına özellikle dikkat edilmiştir. Ayrıca, mevcut çalışma bir fen eğitimi araştırması olduğundan, çalışma grubundaki öğrencilerin BİLSEM'de fen dersine karşı ilgili öğrencilerden oluşmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma Süreci

Çalışmaya, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli resmi izinler alındıktan sonra başlanmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde çalışmanın pilot uygulaması; 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde ise gerçek uygulaması yapılmıştır. Hem pilot hem de gerçek uygulama, aynı BİLSEM'de yürütülerek araştırmacının ortam şartlarına uyum sağlaması ve çalışmanın en verimli şekilde yürütülmesi hedeflenmiştir.

Bu çalışma, 10 haftalık bir araştırmanın bir kısmını ele almaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında, ön test uygulamaları ile öğrencilerin kimyasal değişim ve ışık ilişkisine yönelik kavramsal yapıları belirlenmiştir. Ardından çalışma grubuna altı hafta boyunca kimyasal değişim kavramı çerçevesinde oluşturulmuş farklılaştırılmış etkinlik uygulamaları yapılmıştır. Bu etkinliklerin ilk iki haftasında ısınma etkinlikleri yapılmıştır. Isınma etkinlikleri, öğrencileri konuya, araştırma yöntemine ve araştırmaya hazırlamak için uygulanmıştır. Çalışma, maddenin kimyasal değişimi çerçevesinde gerçekleştirildiği için bu etkinliklerde, saf madde ve karışım kavramları üzerinde durulmuştur. Bu kavramların seçilmesinin bir diğer sebebi de öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda, bu konunun işlenmiş olmasıdır. Isınma etkinliklerinde, bu kavramlar ile ilgili çeşitli deney ve uygulamalara yer verilmiştir. Ardından, esas etkinlikler dört hafta boyunca gerçekleştirilmiş olup bu etkinliklere bir örnek, Ek'te sunulmaktadır. Hazırlanan bütün etkinlikler, öğrencilerin kimyasal değişim kavramına farklı açılardan bakmalarını ve günlük yaşam ilişkilerini fark etmelerini sağlayacak şekilde, 5E

modeline göre oluşturulmuştur. Esas etkinliklere konu edilen kavramlar; fiziksel-kimyasal değişim farkları, mikro düzeydeki fiziksel-kimyasal değişim, kimyasal değişim hızı ve yaşamımızı olumsuz etkileyen kimyasal değişimlere yönelik önlemler şeklinde sıralanabilir. Esas etkinliklerde ele alınan kavramlardan birisi de bu çalışmaya konu edilen kimyasal değişim ve ışık ilişkisidir.

Çalışma kapsamındaki etkinlikler, her hafta; haftada üç ders saati boyunca, çalışma grubu ile üç farklı grup hâlinde gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin uygulaması, araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Esas etkinliklerin ardından, son test uygulamaları yapılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ön test ve son testte verdikleri cevaplar hakkında daha detaylı bilgi edinmek için son test uygulamalarından sonra yarı yapılandırılmış görüşmelerden de yararlanılmıştır. Bu süreç tamamlandıktan yaklaşık altı ay sonra ise, çalışmada araştırılan kavramların öğrencilerdeki kalıcılığını incelemek amacıyla geciktirilmiş son test uygulaması yapılmıştır. Ancak çalışma grubundan bir öğrenci, ortaöğretim sınavına hazırlıkları nedeniyle geciktirilmiş son test uygulamasına katılamamıştır. Bu kapsamda, çalışma grubundaki 12 öğrenciden veri elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında açık uçlu sorulardan ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır.

Çalışmanın ön test-son test ve geciktirilmiş son test aşamalarında, öğrencilerin kimyasal değişim ve ışık ilişkisine yönelik kavramsal anlamalarının ortaya çıkarılması için ikişer adet açık uçlu sorudan yararlanılmıştır. Veri toplamada kullanılan açık uçlu sorular, Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1. Veri Toplamada Kullanılan Açık Uçlu Sorular

Uygulama Aşaması	Sorular
Ön Test ve Son Test	*Soru 1:* Doktor, Kağan'a yüzündeki sivilcelerin tedavisi için iki farklı krem veriyor. Kremlerden birini gündüz sürmesini isterken diğerini mutlaka gece sürmesi gerektiğini aksi takdirde yüzünde lekeler oluşabileceğini belirtiyor. Bu durumu nasıl açıklarsınız?
	Soru 2: D vitamini insan vücudunda üretilebilen bir maddedir ancak dünyanın her yerinde insanlarda aynı miktarda üretilememektedir. Kuzey Kutbu'na yakın yerlerde bebeklere D vitamini ilaç şeklinde verilirken Ekvator'a yakın yerlerde buna gerek kalmamaktadır. Bu durumu nasıl açıklarsınız?
Geciktirilmiş Son Test	*Soru 3:* Serdar, yazlıklarının camındaki perdenin renginin bir süre sonra solduğunu fark ediyor. Bunun sebebi ne olabilir?
	Soru 4: Ormanlarda büyük ağaçların gölgesinde kalan ağaçlar yeterince büyüyemez. Bunun sebebi ne olabilir?

Tablo 1'de yer alan sorular, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ön test–son test uygulamalarında kullanılan soruların geliştirilmesi sürecine, ilk olarak alanyazın taraması ile taslak form hazırlanarak başlanmıştır. Ardından hazırlanan sorular, iki fen eğitimi ve bir kimya eğitimi alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Elde edilen görüşler sonucunda sorularda düzenlemeler yapılmış ve bu şekli ile bir deneme çalışması gerçekleştirilmiştir. Sorular, yapılan birinci deneme çalışması sonucunda elde edilen verilere göre yeniden düzenlenmiş ve tekrar alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Ardından, düzenlenen soruların ikinci kez deneme çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler ışığında yapılan düzenlemelere göre sorular, tekrar düzenlenmiştir. Çalışmada gerçekleştirilen etkinliklerin pilot uygulama aşamasında, soruların üçüncü kez uygulaması yapılmış ve böylece soruların son hâline ulaşılmıştır. Veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliği, bu şekilde sağlanmıştır.

Tablo 1'de yer alan sorular, öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini, onlara doğal olaylar içinde kurgulanmış durumlar sunup bunların uygun kavramlar seçilerek açıklanmasını gerektirecek türde oluşturulmuştur. Bu şekilde hazırlanan sorular, alanyazında *olaysal temelli sorular* olarak isimlendirilmektedir (Cakmakci, Leach, ve Donnelly, 2006). Olaysal temelli sorular ile öğrencilerin derslerde öğrendikleri fen kavramlarını çeşitli durumlar ile bağdaştırabilmeleri ve açıklayabilmeleri incelenmiştir. Dolayısıyla, bu sorular, öğrencilerin kavramlar ve bilimsel terimler ile ilgili bilgilerini belirlemeye yönelik *kavramsal sorulardan* farklılık göstermektedir (Driver ve Erickson, 1983).

Geciktirilmiş son test için araştırmacılar tarafından, ön test-son test uygulamasına paralel olacak şekilde, aynı kapsamda farklı sorular oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin öğrendikleri bilgiler ile yeni durumları açıklayıp açıklayamadıklarını araştırmak amaçlanmıştır.

Öğrencilerin veri toplama aracındaki sorularına verdikleri cevaplar ile ilgili daha detaylı bilgiler elde etmek için son test uygulamasından hemen sonra yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, öğrencilerin son testte verdikleri cevapların ön testte verdikleri cevaplardan farklı olmasının sebebinin ortaya çıkarılması temel alınmıştır.

Veri Analizi

Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde, çalışmanın doğası ile uyumlu olarak nitel yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Bu kapsamda başlıca içerik analizi kullanılmıştır. Bu yaklaşım, bir metinde bulunan kelime ve kavramların varlığını, anlamları ve ilişkileri belirleyip bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunmak için belirli kurallara dayalı kodlamalar çerçevesinde metnin daha küçük içerik kategorileri ile özetlenmesine dayanır (Büyüköztürk vd., 2010, s.269).

Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizinde, yapılan alanyazın taraması sonucu Kocakülah (1999) tarafından geliştirilen kategorilerin kullanılmasının uygun olduğu bulunmuştur. Bu kategoriler; *bilimsel açıdan kabul edilebilir (tam doğru, kısmen doğru), bilimsel açıdan kabul edilemez, kodlanamaz ve yanıtsız*'dır. Ayrıca, analiz sürecinde ikincil araştırmacıdan yararlanılmış; böylece belirlenen görüş birlikleri ve görüş farklılıkları üzerinden, Tablo 2'de gösterilen tutarlık yüzdesi *p* hesaplanarak veri analizinin güvenirliği sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s.64).

Tablo 2. Veri Analizinde Hesaplanan Tutarlık Yüzdeleri

Uygulama Aşaması	Soru No	*p*
Ön Test – Son Test	1	96.2
	2	92.3
Geciktirilmiş Son Test	3	100.0
	4	100.0

Tablo 2'ye göre *p* değerleri, %70.0'in üzerinde olduğundan veri analizinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.233). Veri analizi sürecinde, çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, cinsiyetlerine göre erkek öğrenciler için ÖE1, *ÖE2, ÖE3... ;* kız öğrenciler için ÖK1, *ÖK2, ÖK3...* şeklinde kodlanmıştır. Yapılan içerik analizi sonuçları, her bir öğrencinin kavramsal anlama durumunu gösterecek şekilde, öğrenciler için yapılan kodlamalara göre tablolaştırılarak sunulmuştur. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmelerden seçilen iki görüşme, öğrencilerin verdiği cevapların sebeplerini açıklamak için ön test-son test bulgularını desteklemek amacıyla sunulmuştur. Böylece, çeşitleme yapılarak araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin desteklenmesi amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.267).

BULGULAR

Bu kısımda, ilk olarak çalışmada yapılan ön test–son test uygulamaları sonucunda belirlenen kavramsal anlama düzeyleri sunulmuştur. Ardından, katılımcıların cevaplarındaki değişim hakkında daha ayrıntılı bilgi edinmek için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere yer verilerek bulgular desteklenmiştir. Son olarak, çalışmada araştırılan kavramların öğrencilerdeki kalıcılığıyla ilgili yapılan geciktirilmiş son test sonucu elde edilen kavramsal anlama düzeyleri verilmiştir. Böylece, araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin kimyasal değişim ve ışık ilişkisine yönelik kavramsal anlama durumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Ön Test ve Son Test Uygulamaları Sonucu Belirlenen Kavramsal Anlama Düzeyleri

Öğrencilerin ilk soru olan "Doktor, Kağan'a yüzündeki sivilcelerin tedavisi için iki farklı krem veriyor. Kremlerden birini gündüz sürmesini isterken diğerini mutlaka gece sürmesi gerektiğini aksi takdirde yüzünde lekeler oluşabileceğini belirtiyor. Bu durumu nasıl açıklarsınız?" sorusuna yönelik kavramsal anlamaları, Tablo 3'te gösterilmektedir:

Tablo 3. Birinci Sorunun Analizinden Elde Edilen Bulgular

Kategoriler		**Ön Test**	**Son Test**
		Ön (f)	**Ön (f)**
Bilimsel Açıdan Kabul Edilebilir	**Tam Doğru**	ÖE2, ÖE3, ÖE5, ÖE7, ÖK3, ÖK5 **(6)**	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖK1, ÖK2, ÖK3, ÖK4, ÖK5, ÖK6 **(13)**
	Kısmen Doğru	ÖK4 **(1)**	-
Bilimsel Açıdan Kabul Edilemez		ÖE1, ÖE6, ÖK1, ÖK2 **(4)**	-
Kodlanamaz		ÖK6 **(1)**	-
Yanıtsız		ÖE4 **(1)**	-
Toplam		**13**	**13**

Tablo 3'te yer alan analiz sonuçlarına göre; birinci soru için ön testte kısmen doğru, kodlanamaz ve yanıtsız kategorilerinde birer öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Bunun yanında, ön testte dört öğrencinin bilimsel açıdan kabul edilemez anlamalara sahipken yedi öğrencinin ise bilimsel açıdan kabul edilebilir anlamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Son test sonucunda ise öğrencilerin tamamının soruyu bilimsel açıdan kabul edilebilir ve tam doğru bir şekilde açıklayabildiği bulunmuştur.

Birinci soruya verilen cevaplar cinsiyet açısından değerlendirildiğinde; ön testte bilimsel açıdan kabul edilebilir cevaplar içinde (dört erkek, üç kız) erkek ve kız öğrencilerin benzer durumda oldukları görülmektedir. Bilimsel açıdan kabul edilemez cevaplarda (iki erkek, iki kız) ise erkek ve kız öğrencilerin aynı durumda oldukları dikkati çekmektedir. Son testte, hem kız hem de erkek öğrencilerin tamamının kavramsal anlamalarının bilimsel açıdan kabul edilebilir ve tam doğru kategorisinde toplandığı görülmektedir.

Tablo 3'teki sorunun analizinde kullanılan kategorilerin açıklamaları ve bu kategorilere örnek öğrenci cevapları, Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4. Birinci Sorunun Analizinde Kullanılan Kategoriler ve Açıklamaları

Kategori	Açıklama	Örnek Öğrenci Cevabı
Tam Doğru	Kremlerin özelliği doğrultusunda güneş ışığı ile kimyasal tepkimeye girip girmeme durumuna göre açıklama yapanlar, bu kategori altında toplanmıştır. Gece sürülmesi gereken kremin, gündüz sürülmesi durumunda güneş ışığı nedeniyle kimyasal değişime uğrayabileceği ve bu nedenle, gece sürülmesi gerektiğini; diğer kremin ise böyle bir özelliğinin olmadığını belirten cevaplar, tam doğru olarak değerlendirilmiştir.	ÖE2 Ön Test: Çünkü gece sürmesi gereken krem *g*üneş ışınlarının etkileşimi halinde cildine zarar verebilir. Gündüz sürmesi gereken ise güneş ışınlarıyla etkileşimi *halinde çok da etkilemez ya da iyi yönde etkiler.*
Kısmen Doğru	Genel bir ifade kullanarak bu durumun kremin özelliği ile ilişkili olduğunu belirten, kremin güneş ışığı ile kimyasal tepkimeye girme özelliğine değinmeyen bir cevap, bu kategoride değerlendirilmiştir.	ÖK4 Ön Test: *Farklı kimyasal maddelerin uygun kullanım şekilleri de farklıdır. Kimyasalları kullanım şekline uygun kullanmazsak istenmeyen sonuçlar oluşabilir.*
Bilimsel Açıdan Kabul Edilemez	Öğrencilerin, kremlerin güneş ışığı ile etkileşmelerinden başka, vücut üzerinde yapabilecekleri çeşitli etkilere yönelik yaptığı açıklamalar, bu kategori altında toplanmıştır.	ÖE6 Ön Test: *Sabah sürdüğü kremin etkisi, gece metabolizmamız yavaşladığı için artabilir ve yan etki yapabilir. Bu nedenle gece sürmesini istemiş olabilir.*
Kodlanamaz	Soruda verilen durumun tekrarına giden bir cevap, bu kategoride değerlendirilmiştir.	ÖK6 Ön Test: *Kremlerin içeriği farklıdır.*

Öğrencilerin ikinci soru olan "D vitamini insan vücudunda üretilebilen bir maddedir ancak dünyanın her yerinde, insanlarda, aynı miktarda üretilememektedir. Kuzey Kutbu'na yakın yerlerde bebeklere D vitamini ilaç şeklinde verilirken Ekvator'a yakın yerlerde buna gerek kalmamaktadır. Bu durumu nasıl açıklarsınız?" sorusuna yönelik kavramsal anlamaları Tablo 5'te gösterilmektedir:

Tablo 5. İkinci Sorunun Analizinden Elde Edilen Bulgular

Kategoriler		**Ön Test**	**Son Test**
		Ön (f)	**Ön (f)**
Bilimsel Açıdan Kabul Edilebilir	**Tam Doğru**	ÖK2 **(1)**	ÖE1, ÖE7, ÖK2, ÖK3, ÖK4 **(5)**
	Kısmen Doğru	ÖK3 **(1)**	ÖE3, ÖE4, ÖE6, ÖK6 **(4)**
Bilimsel Açıdan Kabul Edilemez		ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖK1, ÖK4, ÖK5 **(9)**	ÖE2, ÖE5, ÖK1, ÖK5 **(4)**
Kodlanamaz		ÖE7, ÖK6 **(2)**	-
Yanıtsız		-	-
Toplam		**13**	**13**

Tablo 5'e göre, ön testte öğrencilerin çoğunluğunun kavramsal anlama düzeyinin, bilimsel açıdan kabul edilemez kategorisinde toplandığı görülmektedir. Buna karşılık bilimsel açıdan kabul edilebilir anlamaların frekansının düşük olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca bazı öğrenci anlamalarının kodlanamaz kategorisinde olduğu bulunmuştur. Son test sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kavramsal anlamalarının çoğunlukla bilimsel açıdan kabul edilebilir düzeye ulaştığı görülmektedir. Ancak bazı öğrencilerin bilimsel açıdan kabul edilemez nitelikteki anlamalarının son testte de devam ettiği görülmektedir.

Tablo 5'teki analiz sonuçları, cinsiyet açısından incelendiğinde; ön test sonucunda erkek öğrencilerden bilimsel açıdan kabul edilebilir kategorisinde herhangi bir cevap elde edilmezken bu kategorideki cevapların tamamının kız öğrencilere ait olduğu bulunmuştur. Bunun yanında bir kişi hariç erkek öğrencilerden elde edilen bütün ön test cevaplarının bilimsel açıdan kabul edilemez kategorisinde olması dikkati çekmektedir. Bu kategorideki erkek öğrencilere ait cevapların frekansı, kız öğrencilere ait cevapların frekansından daha fazladır. Son testten elde edilen cevaplar değerlendirildiğinde ise iki kız ve iki erkek öğrenci dışında bütün öğrencilerin bilimsel açıdan kabul edilebilir anlamalara sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5'teki sorunun analizinde kullanılan kategoriler ve bu kategorilere örnek öğrenci cevapları Tablo 6'da özetlenmektedir:

Tablo 6. İkinci Sorunun Analizinde Kullanılan Kategoriler ve Açıklamaları

Kategori	Açıklama	Örnek Öğrenci Cevabı
Tam Doğru	Ekvator'un Kutuplar'a göre daha fazla güneş ışığı almasına ve güneş ışığının da vücutta D vitamini üretimini artırmasına değinen cevaplar, bu kategori altında toplanmıştır.	ÖK3 Son Test: *Kutuplar'daki* bölgelere E*kvator'daki kadar çok güneş gelmediği için insanların vücudu D vitamini üretemez. Bu nedenle ilaç şeklinde almak zorunda kalırlar.*
Kısmen Doğru	D vitamini ile güneş ışığı arasında ilişki kuran ancak bu ilişkiyi açık bir şekilde belirtmeyen cevaplar, bu kategoride değerlendirilmiştir.	ÖE4 Son Test: Çünkü bazı insanların yaşadığı yerler fazla güneş ışığı alamıyor.
Bilimsel Açıdan Kabul Edilemez	D vitamini oluşumu ile hava durumu, manyetik alan gibi özellikler arasında ilişki olduğunu belirten ve D vitamininin güneş ışığında bulunduğunu belirten cevaplar, bu kategoride toplanmıştır.	ÖE1 Ön Test: *Hava durumu, manyetik alan vb durumlar vitamin oluşma oranını etkiler.*
Kodlanamaz	Soruda verilen durumun tekrarına gidenler ve ilişkisiz cevaplar bu kategoride toplanmıştır.	ÖK6 Ön Test: *Yaşanılan yerler etkiler.*

Son test uygulamasından sonra ÖK2 ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme örneği aşağıda verilmektedir:

A: *ÖK2, kremli soru* i*çin cevabındaki değişim nereden kaynaklandı?(Tablo 3'teki soru)*

Ö***K2:*** Çünkü biz deneylerde ya da araştırmalarımızda maddelerin güneş ışığıyla tepkimeye girebildiğini öğrendik. Ve doktor ilaçlarının ille bir anlamı olacaktır. Yani bir zararı olacaktır. O yüzden tepkimeye girer diye düşündüm.

A: *Evet ama ön testte: "Bu konuda bilgisiz olmama rağmen birkaç fikrim var. Gece sürmesi gereken krem sivilcelerin olduğu bölgeyi kurutarak sivilceleri kurutuyor, gündüz sürmesi gereken krem ise sivilceleri zararlı güneş ışınlarından koruyarak leke olmalarını engelliyor olabilir." demişsin. Başlangıçta* böyle bir cevabı verememişsin. Ön testte ne düşündün acaba?

Ö***K2:*** *Hocam benim sivilce problemim fazla olduğundan biraz tecrübeliyim. Ama o yönle bakmamıştım ben.*

Son test uygulamasından sonra ÖK6 ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme şöyledir:

A: *Kremlerle ilgili bir sorumuz vardı. (Tablo 3'teki soru)* Ön testte *demişsin ki, kremlerin içeriği farklıdır. Ama son testte, gece sürülmesi gereken krem güneş ışığıyla tepkimeye girdiği için sadece gece sürülmeli, demişsin. Bu cevabındaki değişimin sebebi nedir acaba?*

Ö***K6:*** *Bunda bir deney yapmıştık. Dışarı koymuştuk. Biri de içeride duruyordu. İçerde duranın rengi hala aynıydı. Dışarıda duranın rengi değişmişti.*

Yukarıda verilen görüşmeler sonucunda ÖK2 ve ÖK6'dan elde edilen görüşler, öğrencilerin araştırma kapsamında ön test ve son teste verdikleri cevaplardaki değişimin sebeplerini yansıtmaktadır.

Geciktirilmiş Son Test Uygulaması Sonucu Belirlenen Kavramsal Anlama Düzeyleri

Öğrencilerin "Serdar, yazlıklarının camındaki perdenin renginin bir süre sonra solduğunu fark ediyor. Bunun sebebi ne olabilir?" sorusuna yönelik kavramsal anlamaları, Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Üçüncü Sorunun Analizinden Elde Edilen Bulgular

Kategoriler		**Geciktirilmiş Son Test**
		Ön (f)
Bilimsel Açıdan Kabul Edilebilir	**Tam Doğru**	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE6, ÖE7, ÖK1, ÖK2, ÖK3, ÖK4, ÖK5, ÖK6 **(12)**
	Kısmen Doğru	-
Bilimsel Açıdan Kabul Edilemez		-
Kodlanamaz		-
Yanıtsız		-
Toplam		**12**

Tablo 7'de görüleceği üzere, öğrencilerin üçüncü soru ile ilgili kavramsal anlamalarının tamamının bilimsel açıdan kabul edilebilir ve tam doğru nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin tamamı perdenin renginin solmasını, güneş ışığının etkisi ile perdenin kimyasal değişime uğraması şeklinde açıklamıştır.

Öğrencilerin "Ormanlarda büyük ağaçların gölgesinde kalan ağaçlar yeterince büyüyemez. Bunu sebebi ne olabilir?" sorusuna yönelik kavramsal anlamaları, Tablo 8'de gösterilmektedir:

Tablo 8. Dördüncü Sorunun Analizinden Elde Edilen Bulgular

Kategoriler		**Geciktirilmiş Son Test**
		Ön (f)
Bilimsel Açıdan Kabul Edilebilir	**Tam Doğru**	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE6, ÖE7, ÖK1, ÖK2, ÖK3, ÖK4, ÖK5, ÖK6 **(12)**
	Kısmen Doğru	-
Bilimsel Açıdan Kabul Edilemez		-
Kodlanamaz		-
Yanıtsız		-
Toplam		**12**

Tablo 8'e göre, öğrencilerin dördüncü soru ile ilgili kavramsal anlamalarının da tamamının bilimsel açıdan kabul edilebilir ve tam doğru kategorisinde olduğu belirlenmiştir. Bu soru için hem kız hem de erkek öğrencilerin tamamından elde edilen cevaplarda, büyük ağaçların gölgesinde kalan ağaçların büyüyememesi, yeterli güneş ışığı alamayarak fotosentez yapamamaları ile ilişkilendirilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada kimyasal değişim ile ışık ilişkisi kavramına odaklanılmış olup yedinci sınıf seviyesindeki özel yetenekli öğrencilerin, çalışmanın üç aşamasındaki kavramsal anlama düzeylerinin ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Çalışmanın ön test uygulaması sonucunda, öğrencilerde farklı düzeylerde kavramsal anlamalar olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun daha önce Doğan'ın (2007) özel yetenekli öğrencilerde kaynama, buharlaşma ve yoğuşma kavramları ile ilgili tespit ettiği zihinsel modeller ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çalışmanın ön test aşamasında, öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinin, yüze sürülen ilaç ile bu ilacı kullanma zamanını konu alan ilk soru için ikinci soruya göre daha iyi olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin bahsedilen ilaçları güneş ışığı ile etkileşim kapsamında ilişkilendirebilmelerinden ve bunu kavramsal açıdan doğru kabul edilebilir bir şekilde açıklayabilmelerinden kaynaklanabilir. Kimya öğretiminde gerçek yaşam içinden durumlara odaklanmak alanyazında karşılaşılan bir yaklaşımdır ve bu kapsamdaki araştırmalara devam edilmesi önerilmektedir (Belt, Leisvik, Hyde ve Overtonc, 2005; Bulte, Westbroek, de Jong ve Pilot 2006; Schwartz, 2006).

Yukarıda bahsedilen sonuca karşılık ön testte vücutta D vitamininin oluşabilmesi için güneş ışığına gereksinim duyulması ile ilgili ikinci soru için bilimsel açıdan kabul edilebilir cevapların oranının daha düşük kaldığı görülmüştür. Öğrencilerin kimyasal

süreçlere hakim olmaları, sadece kavramsal anlamalarına değil bilgilerini farklı içeriklere aktarma ve uygulama becerilerine de bağlıdır (Yan ve Talanquer, 2015). Çalışmanın ikinci sorusunda yer alan durum, ön testte öğrenciler tarafından bilimsel açıdan yeterince anlamlandırılamamıştır. Daha önce altıncı ve yedinci sınıf seviyesindeki normal bilişsel düzeydeki öğrenciler ile yapılan bir çalışma sonucunda da öğrencilerin kimyasal değişim kavramını günlük yaşam ile ilişkilendirmede problem yaşadıkları tespit edilmiştir (Taşdemir ve Demirbaş, 2010). Mevcut çalışmadan elde edilen sonucun bir sebebi, güneş ışığının vücuttaki etkisinin çıplak gözle tam olarak gözlemlenememesi olabilir. Bu sonucun, soyut kavramlardan ve mikroskobik düzeydeki ilişkilendirmelerin yapılamamasından kaynaklandığı söylenebilir (Gabel, 1999).

Çalışmada gerçekleştirilen 5E modeline dayalı etkinlik uygulamalarından sonra yapılan son test sonucunda, öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinde gelişmeler tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları da gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel açıdan kabul edilebilir kavramlar geliştirmesinde etkili olduğunu desteklemektedir. Nitekim özel yetenekli öğrencilerin çok çabuk öğrendikleri ve zihinsel modellerinin de hızla değiştiği ifade edilmektedir (Çakır, 2011). Son testte, çalışmada ele alınan ilk soru ile ilgili olarak araştırmaya katılan bütün öğrencilerden tam doğru yanıtların alınması, araştırma amacıyla uyum göstermektedir (Tablo 3). Alanyazında özel yetenekli öğrencilerden benzer bir sonuç da Demircioğlu, Demircioğlu ve Vural'ın (2016) çalışmasında buharlaşma ve yoğuşma kavramları ile ilgili bazı test sorularının cevaplarından elde edilmiştir.

Son testte çalışmada ele alınan ikinci soru için bilimsel olarak kabul edilebilir cevapların oranında artış; bilimsel olarak kabul edilemez cevapların oranında ise düşme olduğu görülmüştür (Tablo 5). Bu sonuç da yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin kavramsal anlamalarında iyileşme meydana geldiğini gösterse de bu iyileşmenin bir önceki sorudaki kadar yüksek bir oranda gerçekleşmediği görülmektedir. Son testte bazı öğrenciler, güneş ışığının insan vücudunda D vitamini sentezlenebilmesi için gerekli olduğuna değinirken bazıları ise insanların güneş ışığını, içerisinde D vitamini bulunduğu için almaları gerektiğini açıklamışlardır. Burada, "Güneş ışığında D vitamini bulunur" şeklinde yapılan açıklamalar, kavram yanılgısı taşımaktadır. Yapılan uygulamalara rağmen bu tür cevapların elde edilmesi kavram yanılgılarının dirençli olmasından kaynaklanabilir (Kalın ve Arıkıl, 2010). Nitekim günlük yaşam dilinde kullanılan bazı kalıpların, öğrencilerin güneş ışığında D vitamini bulunduğunu düşünmelerine neden olarak D vitaminin vücutta güneş ışığı etkisi ile sentezlendiğini anlamalarına engel oluşturduğu düşünülmektedir (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Benzer bir şekilde, bilimsel dil kullanımı yerine günlük yaşam deneyimleriyle yapılan açıklamalar, daha önce Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu'nun (2014) erime ve donma kavramları ile ilgili yaptıkları çalışma sonucunda da tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bu tür düşüncelerinin, kimya ve biyoloji kavramları arasında ilişki kurmada zorlanmalarından kaynaklandığı da ileri sürülebilir.

Çalışmanın geciktirilmiş son test aşamasından elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise araştırılan her iki soru için bütün öğrencilerden tam doğru bilimsel kavramalar elde edildiği görülmektedir. Bu sonuca göre özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin kimyasal değişim ile ışık arasındaki ilişkiyi kavramsallaştırmalarında etkili olduğu söylenebilir. Ancak geciktirilmiş son test sonuçlarının karşılaştırılması için özel yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirilmiş uygulamaların izlenmesine yönelik çalışmalarda, yerli alanyazında bir boşluk olduğu görülmektedir. Buna karşılık özel yetenekli bireylerin eğitimine daha genel anlamda yaklaşan, uzun soluklu ve izleme içeren çalışmaların yabancı alanyazında fazla olduğu görülmektedir (Beecher ve Sweeny, 2008; Freeman ve Josepsson, 2002; Hany ve Grosch, 2007; Hertzog ve Chung, 2015; Morgan, 2007; Olszewski-Kubilius ve Lee, 2004; White, 1984). Bir araştırmada Amerika Birleşik Devletleri'nde özel yetenekli öğrenciler için gerçekleştirilen öğretimin sekiz yıllık etkileri incelenmiş ve bu öğrencilerin ulusal ve uluslararası sınavlarda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Beecher ve Sweeny, 2008). Başka bir araştırmada ise İzlanda'da yaklaşık 10 yıl boyunca uygulanan bir zenginleştirme programının özel yetenekli öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiş ve bu uygulamadan dört yıl sonra yapılan izleme çalışması sonucunda programa katılan öğrencilerin okul başarılarının programa katılmayanlarınkine oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Freeman ve Josepsson, 2002). Bu sonuçlardan anlaşılacağı üzere, özel yetenekli öğrenciler için yapılan öğretim uygulamaları, özel yetenekli öğrencilerde uzun süreli olumlu etkiler bırakmaktadır. Yapılan çalışma, bu çalışmalara göre daha kısa süreli olsa da, elde edilen olumlu sonuçlar açısından yapılan çalışma ile bu çalışmaların benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışma sonuçları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, yapılan geciktirilmiş test uygulaması sonucunda hem kız hem de erkek öğrencilerin tamamının en üst kavramsal anlama düzeyinde bulunduğu; son test uygulaması sonucunda da öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinin cinsiyet açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçlar, gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin olumlu yansımaları olarak kabul edilebilir. Buna karşılık ön test uygulaması sonucunda öğrencilerde cinsiyete göre farklı düzeylerde kavramsal anlamaların olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında özel yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirilmiş sınırlı sayıdaki fen eğitimi araştırmasında cinsiyet değişkeninin üzerinde durulduğu görülmektedir. Kılıç (2015) altıncı sınıf seviyesindeki özel yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirdiği fen ve matematik entegrasyonuna dayalı etkinlikler sonucunda, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu sonucun, mevcut çalışmada gerçekleştirilen etkinlikler ardından yapılan son test ve geciktirilmiş son test aşamalarında bütün öğrencilerde tespit edilen benzer kavramsal anlama düzeyleri ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışma genel olarak değerlendirildiğinde, gerçekleştirilen etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri üzerinde olumlu etkilere sahip

olduğu görülmektedir. Bu sonuç, görüşmelerden elde edilen öğrenci ifadeleri ile de desteklenmiştir. Ayrıca çalışmadan elde edilen bu sonuç, alanyazındaki özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinin iyileştiğini belirten diğer araştırma sonuçları ile uyumludur (Demircioğlu, Demircioğlu ve Vural, 2016; Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2014). Son olarak, geciktirilmiş son testten elde edilen sonuçlar, öğrencilerin kavramalarının kalıcılığını göstermektedir. Ancak yabancı alanyazın ile karşılaştırma yapıldığında, bu alandaki çalışmaların geliştirilmesi ve genişletilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen olumlu sonuçlar ışığında geliştirilen etkinliklerin, diğer BİLSEM'lerde öğrenim gören aynı yaş seviyesindeki özel yetenekli öğrencilere uygulanması önerilmektedir. Böylece özel yetenekli öğrenciler için uygulanabilecek etkinlik havuzuna katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi özel yetenekli öğrencilere yönelik kavram öğretimine dayalı çalışmaların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda yapılan araştırmaların etkisini daha iyi anlamak açısından gelecekteki çalışmalarda geciktirilmiş son test uygulaması gibi izleme çalışmalarına da yer verilmesi önerilmektedir. Böylece çalışmalar arasında karşılaştırmalar yapılarak daha zengin sonuçlara ulaşılabilir.

Özel yetenekli öğrenciler ile uygulamaya dayalı araştırmalar gerçekleştirmek birçok zorluk içermektedir. Bu zorlukların bir kısmı öğrencilerden kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada da karşılaşıldığı üzere öğrencilerin yazı yazmak istememeleri nedeniyle çalışma yaprağı, anket gibi veri toplama araçlarının doldurulmasında zorluk çıkardıkları görülmektedir (Demircioğlu, Vural, Demircioğlu, 2014; Kılıç, 2015). Bu nedenle, araştırmaya başlamadan önce, bu öğrenciler ile çalışma koşullarının en iyi şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin yeterince bilgilendirilmesi önerilmektedir. Bunun yanında özel yetenekli öğrencilere sadece BİLSEM'lerde ulaşılabilmesi, araştırma izni alma süreci, farklı şehirlerde bulunan BİLSEM'lerde araştırma yapmada karşılaşılan zorluklar araştırmaları kısıtlamaktadır. Ancak bu zorlukların önüne geçmek ve araştırmaların niteliğini artırmak için ülke genelinde araştırmacılar, üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı arasında işbirliğinin daha iyi sağlanması ve birlikte çalışılması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

AHTEE, M. ve VARJOLA, I. (1998). "Students' understanding of chemical reaction", **International Journal of Science Education,** 20(3), 305-316.

AKARSU, F. (2004). Üstün yetenekliler. (Haz: M.R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A.E. Bilgili), Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı içinde (ss. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

ATAMAN, A. (2014). Giriş. (Ed: A. Ataman), Üstün **Zekalılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler** içinde (ss.7-27). Ankara: Vize Yayıncılık.

ATASOY, B., GENÇ, E., KADAYIFÇI, H. ve AKKUŞ, H. (2007). "7. sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişmeler konusunu anlamalarında işbirlikli öğrenmenin etkisi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 32, 12-21.

AYVACI, H.Ş. ve ŞENEL ÇORUHLU, T. (2009). "Fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanılgılarının düzeltilmesinde açıklayıcı hikâye yönteminin etkisi", **Ondokuz** Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 93-104.

BEECHER, M. ve SWEENY, S.M. (2008). "Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: one school's story", **Journal of Advanced Academics,** 19(3), 502–530.

BELT, S.T., LEISVIK, M.J., HYDE, A.J. ve OVERTON, T.L. (2005). "Using a context-based approach to undergraduate chemistry teaching – a case study for introductory physical chemistry", **Chemistry Education Research and Practice,** 6(3), 166-179.

BOO, H.-K. ve WATSON, J.R. (2001). "Progression in high school students' (aged 16-18) conceptualizations about chemical reactions in solution", **John Wiley & Sons, Inc., Science Education,** 85, 568-585.

BULTE, A.M.W., WESTBROEK, H.B., DE JONG, O. ve PILOT, A. (2006). "A research approach to designing chemistry education using authentic practices as contexts", **International Journal of Science Education,** 28(9), 1063-1086.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E.K., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2010). **Bilimsel araştırma yöntemleri** (6. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

CAKMAKCI, G., LEACH, J. ve DONNELLY, J. (2006). "Students' ideas about reaction rate and its relationship with concentration or pressure", **International Journal of Science Education,** 28(15), 1795-1815.

CAMCI ERDOĞAN, S. (2014). **Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü**sü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

ÇALIK, M. ve AYAS, A. (2005). "A comparison of level of understanding of eighth-grade students and science student teachers related to selected chemistry concepts", **Journal of Research in Science Teaching,** 42(6), 638–667.

ÇALIKOĞLU, B.S. (2014). **Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

ÇAKIR, M. (2011). Üstün yetenekli öğrencilerin iletkenlik ve **yalıtkanlık kavramları hakkındaki zihinsel modellerinin incelenmesi,** Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.

DEMİRCİOĞLU, G., DEMİRCİOĞLU, H. ve VURAL, S. (2016). "5E Öğretim Modelinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Buharlaşma ve Yoğuşma Kavramlarını Anlamaları Üzerine Etkisi", **Kastamonu Eğitim Dergisi,** 24(2), 821-838.

DEMİRCİOĞLU, G., VURAL, S. ve DEMİRCİOĞLU, H. (2014). "Yapılandırmacı yaklaşımın üstün yetenekli öğrencilerin anlamaları üzerine etkisi: 'erime-donma'", **Dicle** Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 31-50.

DOĞAN, Z. (2007). İlköğretim **düzeyindeki** öğrencilerde **ve** üstün **yeteneklilerde kavram gelişimi: buharlaşma, yoğunlaşma ve kaynama kavramları**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

DRIVER, R. ve ERICKSON, G. (1983). "Theories-in-action: some theoretical and empirical issues in the study of students' conceptual frameworks in science", **Studies in Science Education,** 10 (1), 37-60.

EILKS, I. ve HOFSTEIN, A. (2015). From some historical reflections on the issue of relevance of chemistry education towards a model and an advance organizer: a prologue. (Eds: I. Eilks ve A. Hofstein), In **Relevant Chemistry Education from Theory to Practice** (pp.1-10), Netherlands: Sense Publishers.

FREEMAN, J. ve JOSEPSSON, B. (2002). "A gifted programme in iceland and its effects", **High Ability Studies,** 13(1), 35-46.

GABEL, D. (1985). "Chemistry for gifted children in the intermediate grades", **Journal of Chemical Education,** 62(8), 702-704.

GARRISON, J.W. ve BENTLEY, M.L. (1990). "Science education, conceptual change and breaking with everyday experience", **Studies in Philosophy and Education,** 10, 19-35.

GEBAN, Ö. ve BAYIR, G. (2000). "Effect of conceptual change approach on students' understandıng of chemical change and conservation of matter", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 19, 79-84.

GILBERT, J.K. (2006). "On the Nature of "Context" in Chemical Education", **International Journal of Science Education,** 28(9), 957-976.

HANY, E.A. ve GROSCH, C. (2007). "Long-term effects of enrichment summer courses on the academic performance of gifted adolescents", **Educational Research and Evaluation,** 13 (6), 521-537.

HARLEN, W. (2002). "Links to the roots of scientific literacy", **Primary Science Review,** 71, 8-10.

HARMAN, G. (2012). "Fen bilgisi öğretmen adaylarının fiziksel ve kimyasal değişme hakkındaki bilgileri ve kavram yanılgıları", **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,** 1(3), 123-139.

HERTZOG, N.B. ve CHUNG, R.U. (2015). "Outcomes for students on a fast track to college: early college entrance programs at the university of Washington", **Roeper Review,** 37(1), 39-49.

HOLBROOK, J. (2005). "Making chemistry teaching relevant", **Chemical Education International,** 6(1), 1-12.

JOHNSON, P. (2000). "Children's understanding of substances, part 1: recognizing chemical change", **International Journal of Science Education,** 22(7), 719-737.

KALIN, B. ve ARIKIL, G. (2010). "Çözeltiler Konusunda Üniversite Öğrencilerinin Sahip Olduğu Kavram Yanılgıları", **Necatibey** Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)**,** 4(2), 177-206.

KANLI, E. (2008). **Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişi, yaratıcı düşünme ve motivasyon** düzeylerine etkisi**,** İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

KILIÇ, A.S. (2015). **Fen ve matematik entegrasyonu ile hazırlanan etkinliklerin** üstün **yetenekli ortaokul 6. sınıf** öğrencilerinin **eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi,** Gazi **Üniversitesi** Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

KOCAKÜLAH, M.S. (1999). **A study of the development of Turkish first year university students' understanding of electromagnetism and the implications for instruction,** University of Leeds School of Education, (Unpublished PhD. Thesis), Leeds, United Kingdom.

KONTAŞ, H. (2009). **Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği,** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

McMILLAN, J.H. (2004). **Educational research: fundamentals for the consumer** (4th Ed.), Boston: Allyn and Bacon.

MEB. (2013). İlköğretim **kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar)** öğretim **programı.** Ankara.

MEB. (2015). "Bilim ve sanat merkezleri yönergesi ile bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzu", **Tebliğler Dergisi,** 78(2698), 1273-1297.

MILES, M.B. ve HUBERMAN, A.M. (1994). **Qualitative data analysis an expanded sourcebook.** (2nd Ed.), California: Sage Publications.

MORGAN, A. (2007). "Experiences of a gifted and talented enrichment cluster for pupils aged five to seven", **British Journal of Special Education,** 34(3), 144-153.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. ve LEE, S-Y. (2004). "Parent perceptions of the effects of the saturday enrichment program on gifted students' talent development", **Roeper Review,** 26(3), 156-165.

PAPAGEORGIOU, G., GRAMMATICOPOULOU, M. ve JOHNSON, P.M. (2010). "Should we teach primary pupils about chemical change?", **International Journal of Science Education,** 32(12), 1647-1664.

SAK, U. (2011). "Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: a case from Turkey", **High Ability Studies,** 22(2), 179-197.

SARI, H. ve ÖĞÜLMÜŞ, K. (2014). "Bilim ve sanat merkezlerinde (bilsem) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi", **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** 2(2), 254-265.

SCHWARTZ, A.T. (2006). "Contextualized chemistry education: the american experience", **International Journal of Science Education,** 28(9), 977-998.

SEZGİNSOY, B. (2007). **Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi,** Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,), Balıkesir.

SHEN, K. (1993). "Happy chemical education (hce)", **Journal of Chemical education,** 70(10), 816-818.

SOUDANI, M., SIVADE, A., CROS, D. ve MÉDIMAGH, M.S. (2000). "Transferring knowledge from the classroom to the real world: redox concepts", **School Science Review,** 82(298), 65-72.

SÖKMEN, N., BAYRAM, H. ve YILMAZ, A. (2000). "5., 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin fiziksel değişim ve kimyasal değişim kavramlarını anlama seviyeleri", **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,** 12, 261-266.

ŞENOL, C. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (bilsem örneği)**,** Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.

TAŞDEMİR, A. ve DEMİRBAŞ, M. (2010). "İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konulardaki kavramları günlük hayat ile ilişkilendirebilme düzeyleri", **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,** 7(1), 124-148.

TARHAN, L., AYYILDIZ, Y., OGUNC, A. VE ACAR SESEN, B. (2013). "A jigsaw cooperative learning application in elementary science and technology lessons: physical and chemical changes", **Research in Science & Technological Education,** 31(2), 184-203.

TSAPARLIS, G. (2003). "Chemical phenomena versus chemical reactions: do students make the connection?", **Chemistry Education: Research and Practice,** 4(1), 31-43.

ÜNLÜ, P. (2009). "Üstün yetenekli öğrencilerin fizik yeteneklerinin gelişiminin ölçülmesi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 36, 294-305.

ÜREK, H. (2017). **Kimyasal değişim temalı farklılaştırılmış etkinliklerin 7. sınıf özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve farkındalıklarına etkisi,** Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Balıkesir.

ÜREK, H. ve DOLU, G. (2016). "Conceptual understandings of seventh grade gifted students regarding several situations involving chemical changes", **Journal of Educational and Instructional Studies in the World,** 6(1), 22-32.

VURAL, S. (2010). **Yapılandırmacı yaklaşıma uygun geliştirilen etkinliklerin üstün yetenekli öğrencilerin kavramları anlamalarına etkisi: "erime, donma, buharlaşma, kaynama ve yoğuşma",** Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

WHITE, W.L. (1984). The perceived effects of an early enrichment experience: a forty year follow-up study of the speyer school experiment for gifted students, The University of Connecticut, (Unpublished PhD Thesis), Storrs.

YAĞBASAN, R. ve GÜLÇİÇEK, Ç. (2003). **"Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması"**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1)13, 102-120.

YAMAN, Y. (2014). **Beyin temelli fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına, eleştirel düşünmelerine ve tutumlarına etkisi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

YAN, F. ve TALANQUER, V. (2015). "Students' ideas about how and why chemical reactions happen: mapping the conceptual landscape", **International Journal of Science Education,** 37 (18), 3066-3092.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri** (6. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK: Araştırmada Kullanılan Örnek Bir Etkinlik Planı

5E Basamağı	**Etkinlikler**
Dikkat Çekme	Dersin başlangıcında, öğrencilere göstermek üzere biri yeşil diğeri sarı iki yaprak götürülür. Bu iki yaprak arasında ne gibi bir fark olabileceği öğrencilere sorularak sınıfta bu konuda beyin fırtınası yapılır. Öğrencilerden alınan yanıtlar tahtaya yazılır. Öğrencilerden alınan yanıtlar arasında yaprağın sararmış olma nedenini fotosentez yapmasına izin verilmediği şeklinde açıklayan bir ifade olup olmadığına dikkat edilir.

Keşfetme	Deneyin Yapılışı: 1. Az miktarda AgNO3 yarısına kadar su dolu bir deney tüpüne alınır. Karıştırılarak çözelti hazırlanır. 2. Az miktarda KI, yarsına kadar su dolu bir deney tüpüne alınır. Karıştırılarak çözelti hazırlanır. 3. Bu çözeltilerden, hacimce yarı yarıya olacak şekilde, başka bir deney tüpüne alınıp karıştırılır. 4. Meydana gelen değişimler gözlenir. Kaydedilir. 5. Elde edilen ürün bir süre güneş ışığında bekletilir. 6. Meydana gelen değişimler gözlenir. Kaydedilir. Gözlemleriniz: - AgNO3 çözeltisinin rengi: - - KI çözeltisinin rengi: - - AgNO3 ve KI çözeltileri karıştırıldıktan sonra yapılan gözlemler: - - AgNO3 ve KI çözeltileri karıştırılıp Güneş altında bekletilirken yapılan gözlemler: Sonuca varalım:
Açıklama	Bu aşamada, keşfetme aşamasında gözlenen olaylardan yola çıkılarak bazı kimyasal değişimlerin oluşması için ışığa ihtiyaç olduğu belirtilir. Bu tür reaksiyonların da, ışığa duyarlı reaksiyonlar olarak adlandırıldığı açıklanır. Bu tür reaksiyonlarda, maddenin ışığa maruz kalması durumunda kimyasal değişime uğradığı ve yeni bir madde ya da maddelerin oluştuğu açıklanır.

Derinleştirme	Derinleştirme aşamasında, son zamanlarda medyada oldukça fazla çıkan bir habere yer verilir. Bunun için öğrencilere çalışma yaprağı dağıtılır: Son zamanlarda güneş altında bekletilen plastik su şişeleri ve damacanalar ile bunların insan sağlığı üzerindeki etkileri hakkında çeşitli haberler medyada oldukça yer aldı. Sizce su şişeleri ve damacanalar üzerinde güneş ışığının nasıl bir etkisi olabilir? Bunu önlemek için nasıl önlemler alınabilir? Bu etkinlikte, güneş altında bekletilen su şişeleri ve damacanaların insan sağlığı üzerindeki etkileri konu edilmiştir. Günlük yaşamımızda yer alan ve sağlığımızla oldukça ilişkili olan bu konu hakkında öğrencilerin fikirleri alınarak güneş ışığının kimyasal değişime sebep olma özelliği ile ilgili bir uygulama yapılarak kavramların derinleştirmesi yapılır.
Değerlendirme	Derste öğrenilenlerin değerlendirmesini yapmak amacıyla öğrencilere bir çalışma yaprağı dağıtılarak öğrencilerden ışık etkisiyle gerçekleşip günlük yaşamımızı olumlu ve olumsuz yönde etkileyen olaylara örnek vermeleri istenir.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 222, (59-81)

ÇEK CUMHURİYETİ, İNGİLTERE, FİNLANDİYA İLE TÜRKİYE EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İlke ÖZTEN[1], Vural HOŞGÖRÜR[2]

1 Maarif Müfettişi, İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ilkekatip@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3790-7779.

2 Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, vuralhosgorur@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8734-1171.

Geliş Tarihi: 15.05.2018 **Kabul Tarihi:** 06.02.2019

Öz: Bu araştırmada Avrupa Birliği'ne üye ülkelerden Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Finlandiya'daki eğitim denetimi sistemlerinin kendi içlerinde ve Türkiye ile karşılaştırılarak Türkiye eğitim denetimi sistemine öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler "doküman incelemesi" yoluyla toplanmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi kullanılan araştırmada farklı denetim türlerinin uygulanması ve yeterli verilere ulaşılabilmesi hususları da dikkate alınarak Avrupa Birliği'ne üye ülkelerden Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Finlandiya ile Türkiye seçilmiştir. Çek Cumhuriyeti ve Türkiye'de denetimler merkezi düzeyde eğitimden sorumlu bakanlıklara bağlı birimler tarafından yürütülmektedir. Denetimin amaçları irdelendiğinde; incelenen diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de eğitimin kalitesinin geliştirilmesi ve hesap verebilirliğin sağlanması, denetimin birbiriyle ilişkili iki temel amacı olarak ele alınmaya başlanmıştır. Denetim türleri incelediğinde; Çek Cumhuriyeti'nde döngüsel denetim, İngiltere'de ise risk odaklı denetim türü uygulanmaktadır. Finlandiya'da ise okullarla ilgili değerlendirmeler yerel düzeyde belediyeler ile okulların kendisi tarafından yapılmaktadır. Karşılaştırma yapılan diğer ülkelerde yerleşik denetim sistemleri bulunmasına karşın Türkiye'de halen eğitimde etkili bir denetim gerçekleştirme arayışları devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, kalite geliştirme, hesap verebilirlik, döngüsel denetim, risk-odaklı denetim.

COMPARISON OF EDUCATIONAL INSPECTION SYSTEMS IN CZECH REPUBLIC, ENGLAND, FINLAND WITH TURKEY

Abstract:

In this research, it is aimed to compare educational inspection systems in Czech Republic, England and Finland within themselves and with the educational inspection system in Turkey to make recommendations for Turkey. Qualitative reseach method is used and data were collected by document analysis. As different inspection models have been implemented and adequate data can be gathered, Czech Republic, England and Finland with Turkey were chosen by using purposeful sampling method in the research. In Czech Republic and Turkey, inspections have been implemented by the units of the ministers responsible from education. In terms of the purposes of the inspection, quality improvement in education and accountability have been considered two main interrelated purposes of inspection. In Czech Republic cyclical inspection and in England risk-based inspection have been implemented. Despite the presensence of established educational inspection and evaluational systems in Czech Republic, England and Finland studies to establish an effective educational inspection system in Turkey continues.

Keywords: Educational inspection, quality improvement, accountability, cyclical inspection , risk-based inspection.

Giriş

Eğitim sistemlerinin ülke kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılması ve çağın gerektirdiği yeterliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde önemli rol oynadığı söylenebilir. Sistem içerisinde ortaya konan amaç ve hedeflerin gerçekleştirilme düzeyini saptamak, daha iyi sonuçlara ulaşabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmek noktasında ise denetim sistemleri ön plana çıkmaktadır (Aydın, 2000, 11). Nitekim Demirkasımoğlu'na (2011, 24) göre, "kurumun amaçlarına ne düzeyde ulaştığı, kaynaklarını ne şekilde etkili kullanabildiği ve hizmet sürecinin nasıl geliştirebileceği" gibi soruların yanıtlanabilmesi için eğitim öğretim sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, Aydın (2000, 11) tarafından da belirtildiği üzere, sürekli bir izleme, inceleme, değerlendirme ve geliştirme uygulamalarını kapsayan denetim, eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir süreci olarak görülmektedir.

Eğitim denetimine ilişkin alan yazın incelendiğinde; denetim kavramının farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Örneğin; Bursalıoğlu'na (2010, 126)-göre, denetim eğitimde gözetme yollarından biridir ve kamu yararı adına davranışı kontrol etme

yöntemi olarak tanımlanabilir. Diğer yandan, Başaran (2000, 283) denetimi, planlanan örgütsel, yönetsel ve ürünsel amaçlardan sapmayı önlemek için, kurumun işlemesini izleme ve düzeltme süreci olarak ele almaktadır. Bununla birlikte, Başar (2010, 223) tarafından belirtildiği üzere, denetim, bir sistemin ürettiklerinden sürekli dönütler alma, bu dönütleri sistemin düzeltilip geliştirilmesinde kullanma işidir. Bir yerde düzeltme veya geliştirme varsa denetim vardır, yoksa denetimden söz edilemez. Özellikle okul denetimlerine vurgu yapan Janssens'a (2007) göre ise denetim, bağımsız ve nesnel bilgiye ulaşmak adına periyodik ve amaç odaklı inceleme, okullarda sunulan eğitimin kalitesinin ulusal ve yerel performans standartlarını, yasal ve profesyonel gerekleri, öğrenci ve veli gereksinimlerini karşılama düzeyini belirleme, raporlama ve eğitimin kalitesini geliştirme süreci olarak tanımlanabilir (Akt. Janssens ve Van Amelsvoort, 2008, 15-16). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere, denetim kavramına yüklenen anlam zaman içinde değişikliğe uğramıştır. Başlangıçta sapmaların ortaya konması ve değerlendirilmesi olarak tanımlanan denetim; günümüzde ayrıntılı inceleme, değerlendirme ve okullarda sunulan eğitimin kalitesini geliştirme süreci olarak ele alınmaktadır.

Bugün eğitim denetimi, klasik denetim yaklaşımında olduğu gibi, "var olan durumu belli ölçütler temelinde değerlendirmek ve buna göre bazı önlemler almak" şeklinde değil, sürekli olarak iyileştirme ve geliştirmeyi temel alan "geliştirici denetim" yaklaşımı içinde ele alınması gereken bir süreç olarak görülmektedir (Özmen ve Güngör, 2008, 144). Dolayısıyla gerek kurum denetimi gerekse öğretime ilişkin denetimin asıl olarak tek bir amacı vardır, bu amaç sistemin ve işleyişin geliştirilerek öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayacak bir eğitim sürecinin gerçekleştirilmesidir (Aydın, 2006, 113). Bu bağlamda, günümüzde durum saptama veya tanılama, değerlendirme ile düzeltme ve geliştirme olmak üzere üç aşamaya dayanan çağdaş denetim süreci sıklıkla vurgulanmaktadır (Aydın, 2000, 21; Başar, 2000, 41; Janssens ve Van Amelsvoort, 2008, 15-16; Aydın, 2008).

Avrupa'da denetim uygulamalarında yeni eğilimler irdelendiğinde, son yıllarda eğitim ve öğretimde kalitenin geliştirilmesinin gerek uluslararası gerekse Avrupa Birliği düzeyinde eğitim alanındaki tartışmaların odak noktasını oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda, De Grauwe ve Naidoo'ya (2004, 20) göre, eğitim alanında yapılan birçok araştırma, okullarda sunulan eğitimin kalitesinin düşmekte olduğunu, denetim ve destek hizmetleri dahil olmak üzere, değerlendirme sistemlerinin yetersiz kalmasının bu düşüşte belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla okullarda sunulan eğitimin kalitesinin izlenmesini ve geliştirilmesini amaçlayan denetim uygulamaları ön plana çıkmış, bununla birlikte bu uygulamalar Avrupa düzeyinde bir kalite güvencesi yaklaşımı olarak ele alınmaya başlamıştır (European Commission, 2015, 7).

Avrupa Komisyonu (2015, 7), tarafından hazırlanan "Eğitimde Kaliteyi Sağlama" başlıklı güncel çalışma incelendiğinde; İngiltere, İrlanda, İskoçya, Hollanda, Belçika, Çek Cumhuriyeti gibi ülkeleri içeren toplam yirmi altı Avrupa Birliği üyesi ülkede genel olarak okullarda iç değerlendirme (internal evaluation) ve dış değerlendirme

(external evaluation) olmak üzere iki tür değerlendirme sürecinin yürütüldüğü görülmektedir. Bu bağlamda okullarda kalite güvence sistemi (quality assurance system) veya öz-değerlendirme (self-evaluation) adı altında öncelikle okul personeli, bazı durumlarda ise öğrenci, veli ve yerel topluluk temsilcileri gibi diğer okul paydaşları ile iş birliği içinde yürütülen uygulamalar ön plana çıkmıştır (European Commission, 2015, 41). Bu süreçte okullar, sundukları eğitimin kalitesini izleme, değerlendirme ve geliştirme noktasında tüm eğitim paydaşlarına karşı da hesap vermekle sorumlu tutulmuştur (Scheerens, Van Amelsvoort ve Donoughue, 1999, 81).

Dış değerlendirme sürecini kapsayan okul denetimi (school inspection) uygulamaları yoluyla ise okullardaki eğitim öğretim sürecine doğrudan dahil olmayan denetim kurulları tarafından okullarda sunulan eğitimin kalitesinin sürekli olarak izlenip değerlendirilerek geliştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (European Commission, 2015, 41). Nitekim müfettişler yoluyla okulların güçlü ve zayıf yönleri hakkında dönütler sunulmakta, zayıf yönlerin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar teşvik edilmekte, bu bağlamda denetimler bir okul geliştirme aracı olarak ele alınmaktadır. Diğer yandan, denetim uygulamaları, kamuoyuna karşı eğitimde mevcut durum ve gelişmeler hakkında hesap vermekle yükümlü olan yönetim birimleri için önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Wilcox, 2000, 10). Görüldüğü üzere, günümüzde hesap verebilirlik, kalite güvencesi gibi kavramlar eğitim denetimini de yakından etkisi altına almıştır. Tüm bu yaşanan gelişmeler ışığında dünyada farklı ülkeler tarafından eğitim denetiminde öz-değerlendirme (Singapur), risk odaklı (Hollanda) veya tematik (İsveç) gibi farklı modeller uygulanmaktadır (Kurum ve Çınkır, 2017, 36, 53).

Türkiye'de ise 2011 yılı itibariyle yeniden yapılanma süreci içine giren Millî Eğitim Bakanlığında denetim sisteminden sorumlu Teftiş Kurulu Başkanlığı isim, örgüt yapısı, amaçlar, görev, yetki ve sorumluluklar vb. açılardan son olarak 2017 yılının ağustos ayına kadar bir dizi yasal düzenlemeyle değişikliğe uğramıştır (MEB, 2017). İlk olarak 14.11.2011 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" incelendiğinde; söz konusu kararnamede denetimlerde işbirliği içerisinde süreç ve sonuçları mevzuata, amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak, ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek şeklinde müfettişlerin görev alanlarında bir dizi değişikliğe gidildiği görülmektedir. Ayrıca, müfettişler ilgili kurum ve kuruluşlara faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmekle görevlendirilmiştir (MEB, 2011). Son olarak, 20.08.2017 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" ile de bakanlık teşkilatı birimleri ile okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması öngörülmüş, denetimlerde denetlenen kurumca hazırlanan gelişim planına dayalı olarak izleme ve değerlendirme yapılmasının esas olduğu belirtilmiştir (MEB, 2017).

Yasal düzenlemelerde yapılan değişikliklerle, Türkiye'de de performans ölçütleri, kalite standartları ve kanıtlara dayalı olarak değerlendirme ve sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere iletme vb. değişen görev alanlarıyla denetimlerde kalite ve hesap verebilirlik gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Diğer yandan, denetimin rehberlik ve yol göstericilik rolü ile toplumun ilgili kesimlerini bu sistemin içine dahil eden bir yaklaşımın vurgulandığı görülmektedir. Ancak Türkiye'de 2011 yılından başlayarak 2017 yılının ağustos ayına kadar Teftiş Kurulu'nun yapısı yasal düzenlemelerle sıklıkla değişikliğe uğramış olduğu için yasal düzenlemelerde öngörülen koşullara uygun, süreklilik arz edecek etkili bir denetim sisteminin halen uygulamaya konmadığı söylenebilir.

Eğitim denetimi alanında yapılan araştırma bulguları da Türkiye'deki denetim uygulamalarının etkililiğinin sorgulanması gerektiğine dikkati çekmektedir. Örneğin; Bilir (1993, 273-274) tarafından yapılan "Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi" konulu araştırmada; okul yöneticileri, müfettişler ve öğretim elemanlarının yakından, yardım edici, geliştirici, birlikte çalışma ve denetimde iş birliği ilkelerine uygun denetim amaçlarını benimsedikleri, ancak mevcut denetim yapısı ve işleyişinin denetimin benimsenen bu amaçlarını gerçekleştirici nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Kayıkçı ve Şarlak (2009, 295) tarafından yapılan "Öğretmen ve Yöneticilerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Denetimin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Görüş ve Beklentileri" konulu araştırma; görüşlerine başvurulan ortaöğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, mevcut denetim sisteminin denetimin amaçlarını gerçekleştirmede yetersiz olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Memduhoğlu ve Zengin (2012, 133) ise alanyazın taramasına dayalı olarak yaptıkları araştırmada, denetim bağlamında yapısal örgütlenme, rehberlik yerine biçimsel ve kontrol odaklı denetim, denetime ayrılan sürenin yetersizliği, müfettişlerin mesleki yetersizlikleri vb. sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Yine Kayıkçı ve Şarlak (2013, 462) tarafından yapılan araştırmada, denetim sisteminin mevcut yönetsel, örgütsel yapı ve yasal düzenlemelerden kaynaklanan sorunları olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak, Aydın'a (2009, 224) göre, Türkiye'de mevcut denetim modeli, gereksinim odaklı değil, standart değerlendirme odaklıdır. Performansı yeterli olsun veya olmasın, tüm kurum ve çalışanlar aynı standart süre ve şekilde değerlendirilmektedir. Müfettişler, yardım ve katkılarına gereksinim duyan kurum ve çalışanlara daha fazla zaman ayırabilecek iken, belli bir yeterliğin üstünde olan kurum ve çalışanları denetlemek için de zaman ve kaynak harcamaktadırlar (Aydın, 2009, 224). Bu bağlamda, Maya ve Yılmaz (2017, 472) tarafından Türkiye'de eğitim denetimi sisteminin yeniden yapılandırılarak müfettişlerin rolleri ve yeterliliklerinin yeniden tanımlanması ve müfettişlerin yetiştirilme sürecinin yeniden ele alınarak yapılandırılması önerilmektedir.

Cramer ve Browne'a (1965) göre karşılaştırmalı eğitim, eğitim sorunlarına çözüm bulabilmek amacıyla değişik ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir alandır (Akt.

Erdoğan, 2003, 1). Erdoğan (2003, 11) tarafından Türkiye açısından da ilişkide bulunduğu ülkeleri her alanda tanımak için gereksinim duyduğu bilgiyi sağlamada, dünyadaki eğitim sistemlerini kapsamlı bir şekilde inceleyen karşılaştırmalı eğitim alanının önemli bir rol oynayacağı ve bu alanın Türkiye için önemli bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim denetimi alanında da farklı ülkelerdeki denetim sistemlerini tanıyarak kapsamlı bir bakış açısına sahip olmanın gerek eğitim politikacıları için karar alma sürecine gerekse uygulayıcılar için alan çalışmalarına yadsınamaz bir katkı getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, alanyazında eğitim denetimi alanında yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; Maya ve Yılmaz (2017, 472-473) tarafından uluslararası sınavlarda daha başarılı olan ülkelerin daha nitelikli eğitim sistemlerinin yanı sıra etkili ve çağdaş eğitim denetimi sistemlerine de sahip oldukları düşüncesinden hareketle, PISA'da (2012) başarı gösteren ülkelerden Çin-Şanghay, Singapur, Güney Kore ve Japonya ile Türkiye'nin eğitim denetimi sistemleri politikalar ve uygulamalar açısından karşılaştırmalı olarak incelenerek analiz edilmiş ve Türkiye eğitim denetimi sistemine öneriler getirilmiştir. Diğer yandan, Demirkasımoğlu (2011, 23) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye, İngiltere, Fransa, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Güney Afrika Cumhuriyeti, Rusya ve İran'da eğitim denetimi sistemleri denetimin genel amaçları, denetimden sorumlu birimler ve denetmenlerin görevleri alanlarında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Sağlam ve Aydoğmuş (2016, 17) tarafından yapılan araştırmada ise, gelişmekte olan ülkelerden Güney Afrika, İran, Polonya, Hindistan ve Türkiye ile gelişmiş ülkelerden İngiltere, Fransa, Almanya, Finlandiya eğitim denetimi sistemleri karşılaştırarak yapılanma ve işleyiş açısından benzerlik ve farklılıklar belirlenmiş ve Türkiye'de eğitimde denetiminin ne durumda olduğu ortaya konularak nasıl olması gerektiğine ilişkin öneriler getirilmiştir.

Bu araştırmada Avrupa Birliği'ne üye ülkelerden Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Finlandiya'daki eğitim denetimi sistemlerinin kendi içlerinde ve Türkiye ile karşılaştırılarak Türkiye eğitim denetimi sistemine öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Son yıllarda eğitim alanında yaşanan gelişmelerin eğitim denetimi alanına yansıması ve uygulamada ne gibi değişiklikleri getirdiğinin anlaşılabilmesi adına bu araştırma önemli görülmektedir. Diğer yandan, Türkiye'de yapılan araştırmaların mevcut denetim sisteminin denetimin amaçlarını gerçekleştirmede yetersiz olduğu ve halen etkili bir denetim sisteminin uygulamaya konmadığı hususları değerlendirildiğinde; bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların gerek eğitim politikacıları için karar alma sürecinde gerekse uygulayıcılar için alan çalışmalarında yol göstereceği, Türkiye'de eğitim denetimi sisteminde yapılacak düzenlemelere de katkı getireceği düşünülmektedir. Bu açıdan, aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır;

a) Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Finlandiya'da eğitim denetiminden sorumlu kurullar ile bu kurulların örgütsel yapıları nasıldır, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

b) Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Finlandiya'da eğitim denetiminin amaçları ve denetlenen alanlar nelerdir, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

c) Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Finlandiya'da uygulanan denetim türleri nasıldır, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

d) Türkiye'de 2011 yılı Kasım ayı ile başlayan yeniden yapılanma sürecinden günümüze kadar eğitim denetimi sistemi ne durumdadır?

e) Çek Cumhuriyeti, İngiltere, Finlandiya ile karşılaştırıldığında, Türkiye'de "eğitim denetiminden sorumlu kurullar ile bu kurulların örgütsel yapıları", "eğitim denetiminin amaçları ve denetlenen alanlar" ile "denetim türleri" alanlarında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013, 39) tarafından belirtildiği üzere, nitel araştırmalarda olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ele alınmasına yönelik nitel bir süreç takip edilmektedir. Araştırmanın verileri ise nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler ışığında, Avrupa Birliği'ne üye ülkelerden Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Finlandiya'daki eğitim denetimi sistemleri kendi içlerinde ve Türkiye ile karşılaştırılarak ülkelerin eğitim denetimi sistemlerindeki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuş ve Teftiş Kurulu Başkanlığının yeni bir yapılanma sürecinden geçmesinden hareketle de Türkiye eğitim denetimi sistemi için bir dizi öneri geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenecek ülkelerin seçiminde geniş kapsamda bilgiye ulaşılarak derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sunan amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, 90). Bu bağlamda, araştırmada farklı denetim türlerinin uygulanması ve yeterli verilere ulaşılabilmesi hususları da dikkate alınarak Avrupa Birliği'ne üye ülkelerden Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Finlandiya ile Türkiye seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanırken "Uluslararası Denetim Kurulları Platformu" (The Standing International Conference of Inspectorates [SICI]) internet sayfasında yer alan güncel profilleri, yine İngiltere Eğitim Bakanlığı'nın internet sayfasında yer alan Ofsted birimine ait rehberler, Çek Okul Denetim Kurulu'na (Czech School Inspectorate [CSI]) ait internet sayfası, Eurydice internet sayfasında yer verilen ülke profilleri, Avrupa Komisyonu raporları, tez, kitap ve makaleler taranmıştır. Ayrıca Türkiye için veri toplama sürecinde 2011-2017 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konan kararname ve yönetmeliklerden faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, veriler analiz edilirken "elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanması" şeklinde ifade edilen betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 256). Bu bağlamda, öncelikle Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Finlandiya'daki eğitim denetimi sistemleri, denetimden sorumlu kurullar ve bu kurulların örgütsel yapıları, denetimin amaçları ve denetlenen alanlar ile denetim türleri açılarından kendi içlerinde karşılaştırılarak elde edilen bulgular özetlenerek yorumlanmıştır. Daha sonrasında Türkiye'de eğitim denetimi alanında 2011 yılı Kasım ayı ile başlayan yeniden yapılanma süreci ele alınmış ve Çek Cumhuriyeti, İngiltere ile Finlandiya eğitim denetimi sistemleri ile karşılaştırılmış, elde edilen bulgular özetlenerek yorumlanmış ve Türkiye eğitim denetimi sistemi için bir dizi öneri geliştirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sırasıyla Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Finlandiya'daki denetim uygulamalarına yönelik elde edilen veriler, "denetimden sorumlu kurullar ve bu kurulların örgütsel yapıları", "denetimin amaçları ve denetlenen alanlar" ile "denetim türleri" başlıkları altında betimsel olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra da Türkiye'de 2011 yılı Kasım ayı ile başlayan yeniden yapılanma sürecinden günümüze kadar eğitim denetimi sisteminin durumu 2011-2017 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konan kararname ve yönetmeliklerden faydalanılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Denetimden Sorumlu Kurullar ve Bu Kurulların Örgütsel Yapıları

Çek Cumhuriyeti'nde denetimlerin sorumluluğu, Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı, Çek Okul Denetim Kurulu'na (Czech School Inspectorate [CSI]) aittir (SICI, 2015, 5). Çek Cumhuriyeti'de 2004 yılında uygulamaya konulan eğitim yasasıyla birlikte, yerelleşme politikalarının yaygınlaşması, okulların yüksek düzeyde özerkliğe sahip tüzel kişilik statüsü kazanmaları ve farklı türde okul kurucularının artması, kurum odaklı bir değerlendirme sistemini beraberinde getirmiştir. Bu gelişmeler ışığında, bugün CSI tarafından okullar, birçok ölçüte dayalı değerlendirme yaklaşımı içinde bir bütün olarak ele alınmaktadır. Çek Okul Denetim Kurulu'nun merkezi Prag'da olup, 14 bölgede çalışma bürosu bulunmaktadır. Mart 2015 yılı itibariyle, Çek Okul Denetim Kurulu'nda 256 okul müfettişi ve 74 hesap kontrolörü görev yapmaktadır. Çek Okul Denetim Kurulu'na çalışmalarında ayrıca analistler, yöntem bilimciler, araştırmacılar, bilişim teknolojileri uzmanları, avukatlar ve diğer yönetsel/teknik personel ve uzman destek vermektedir (SICI, 2015, 14-16).

İngiltere'de ilk olarak 1833 yılında hükûmet tarafından ilkokulların kurulmasına destek verilmeye başlanmış, verilen bu ilk hükûmet desteğinden sadece altı yıl sonra ise, Majestelerinin Müfettişleri (Her Majesty's Inspectors [HMI]) ilk kez 1839 yılında

okullarda sunulan eğitimin kalitesi hakkında rapor düzenlemek üzere atanmıştır (Wilcox, 2000, 15). 1990'lı yıllara kadar İngiltere'de okul denetimlerinin sorumluluğu ağırlıklı olarak HMI'lerde toplanmaktayken, 1992 eğitim yasası ve bu yasayı takip eden diğer düzenlemelerle birlikte, bu ülkenin okul denetim sisteminde köklü değişikliklere gidilmiştir (Learmonth, 2000, 14).

Bugün İngiltere'de eğitim denetimi uygulamaları, Eğitim Bakanlığı'ndan bağımsız bir hükûmet birimi olarak kurulan Ofsted (Çocuk Hizmetleri ve Becerileri, Eğitimde Standartlar Bürosu) bünyesinde, sözleşmeyle geçici olarak istihdam edilen bağımsız müfettiş grupları tarafından yürütülmektedir (Wilcox ve Gray, 1996, 1-2). Ofsted "bağımsız bir yönetim kurulu" ile "kurumsal yönetim ekibi" tarafından yönetilmektedir. Ofsted yönetim ekibinin başında bir başmüfettiş bulunmaktadır. Bağımsız yönetim kurulu ise Başkan ve Majestelerinin Başmüfettişi dâhil olmak üzere toplam on üyeden oluşmakta ve bu üyeler Eğitim Bakanı tarafından atanmaktadır (Ofsted, 2017).

Ofsted denetimlerinden birincil düzeyde sorumlu olan Majestelerinin Teftiş Kurulu Başkanı (Her Majesty's Chief Inspectorate [HMCI]) Majestelerinin emriyle Meclis tarafından atanmakta ve her yıl denetimlerden elde edilen bulgular ışığında, okulların performansları ile ülkedeki eğitimin kalitesi ve standartları hakkında yıllık olarak parlamentoya rapor sunmak durumundadır (Winch, 1996, 135-136).

Finlandiya'da ise devlet tarafından finanse edilen eğitim ve öğretim hizmetlerinden sorumlu en üst birim merkezi Helsinki'de bulunan Eğitim ve Kültür Bakanlığı'dır. Eğitim ve Kültür Bakanlığı eğitim mevzuatının düzenlenmesi, eğitim ile ilgili merkezi kararların alınması ve devlet bütçesinden eğitim için ayrılan payın belirlenmesi görevlerini yerine getirmektedir (Finland Ministry of Education and Culture, 2017). Finlandiya'da bir okul denetim sistemi yoktur ve okullara denetim amaçlı ziyaretler gerçekleştirilmemektedir (Bakioğlu ve Elverici, 2013, 100). Ancak Finlandiya'da "değerlendirme" adı altında yürütülen uygulamaların eğitim yönetimi sistemi üzerinde önemli bir etkisi vardır. 1999 yılında yürürlüğe giren yeni mevzuat eğitim ile ilgili karar verme yetkisini büyük oranda yerel yönetimlere bırakmıştır. Dolayısıyla, Finlandiya'da yerel yönetimler, okul müfredat programlarının hazırlanması ve uygulanmasının yanı sıra eğitimin sunumu ve düzenlenmesinden de yasal olarak sorumludurlar.

Eğitim sunucuları (yerel yönetimler, okul yönetim kurulları, okul müdürleri) hem sundukları eğitimin kalitesini değerlendirmektedirler hem de dış değerlendirmenin bir parçası durumundadırlar. 2014 yılının mayıs ayında Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı bir birim olarak faaliyete geçen "Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi" (Finnish Education Evaluation Centre [FINEEC]) ise ulusal değerlendirmeler yaparak en genel anlamda ülke genelinde sunulan eğitimin kalitesi hakkında bilgi sunmaktadır (Eurydice, 2015). Çalışmada incelenen ülkelerde, denetimden sorumlu kurullar ve bu kurulların örgütsel yapıları toplu bir şekilde Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1. İncelenen Ülkelerde Denetimden Sorumlu Kurullar ve Bu Kurulların Örgütsel Yapıları

Ülke	Denetimden Sorumlu Kurul	Kurulun Örgütsel Yapısı
Çek Cumhuriyeti	Çek Okul Denetim Kurulu	• Merkezi düzeyde-on dört bölgede çalışma bürosu • Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı
İngiltere	Ofsted (Çocuk Hizmetleri ve Becerileri, Eğitimde Standartlar Bürosu)	• Merkezi düzeyde–dört ilde çalışma bürosu • Bağımsız hükûmet birimi
Finlandiya	Eğitim sunucuları (yerel yönetimler, okul yönetim kurulları, okul müdürleri) ile Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi	• Eğitim sunucuları (yerel yönetimler, okul yönetim kurulları, okul müdürleri) • Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi

Yukarıda denetimden sorumlu kurullar ve örgütsel yapıların yer aldığı Çizelge 1'de de görüldüğü üzere, örgütsel yapıyla ilişkili olarak, Finlandiya dışında diğer ülkelerin tümünde okul denetimi uygulamaları, hükûmet veya bakanlıklar bünyesinde merkezi düzeyde örgütlenmiş denetim kurulları tarafından yürütülmektedir. Bu ülkelerden özellikle İngiltere'de Ofsted oldukça yüksek düzeyde özerkliğe sahip olup; bakanlıktan bağımsız bir hükûmet birimi olarak örgütlenmiştir (Faubert, 2009, 13). İngiltere ve Çek Cumhuriyeti'nde denetim kurulları, çalışma yöntemleri, bütçe kullanımı, raporlama süreci gibi alanlarda bağımsız olmakla birlikte, en genel anlamda okulların performansları ile ülkedeki eğitimin durumu hakkında hükûmet ve bakanlıklara bilgi sunmakla yükümlüdür. Benzer şekilde Finlandiya'da da yerel yönetimler okulların sundukları eğitim kalitesi hakkında gerek Bakanlık yetkililerini gerekse tüm eğitim paydaşları dahil olmak üzere kamuoyunu bilgilendirmek durumundadır (Van Bruggen, 2010, 111).

Denetimin Amaçları ve Denetlenen Alanlar

Yaşanan gelişmeler ışığında, Avrupa'da birçok ülkede okullarda sunulan eğitimin kalitesinin geliştirilmesi ve hesap verebilirliğin sağlanması, denetimin birbiriyle ilişkili iki temel amacı olarak ele alınmakta olup; denetim kurullarının, bu amaçları karşılamaları beklenmektedir (Faubert, 2009, 7). Dolayısıyla, Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Finlandiya'da denetim kurulları, Çizelge 2'de belirtilen amaçlara ulaşmak adına okul denetimi uygulamalarını yürütmektedir.

Çizelge 2. İncelenen Ülkelerde Okul Denetiminin Amaçları

Ülke	Okul Denetiminin Amaçları
Çek Cumhuriyeti	• Kalite değerlendirmeleri yoluyla, tüm öğrencilerin gelişimlerini teşvik etmek. • Okullar ve bir bütün olarak eğitim sisteminin durumu hakkında nesnel bilgi sağlayarak, eğitim politikalarının geliştirilmesine öncülük etmek. • Yasal düzenlemelere uyulup uyulmadığını denetlemek.
İngiltere	• Bağımsız dış değerlendirme yoluyla, okulu kalite standartları bağlamında denetlemek ve geliştirilmesi gereken alanları bir dizi kanıta dayalı olarak belirlemek. • Eğitim Bakanı'nın, parlamento ve diğer tüm paydaşlara okullarda sunulan eğitimin kabul edilebilir standartlarda olup olmadığına ilişkin bilgi sunması, böylece hesap verebilirliğin sağlanmasına yardımcı olmak. • Tüm okulların ve genelde eğitim sisteminin bir bütün olarak gelişimini teşvik etmek
Finlandiya	• Kalite güvence sisteminin bir parçası olarak eğitimde kaliteyi geliştirmek ve öğrenmeyi desteklemek. • Ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde performansa dayalı yönlendirmek, eğitim politikaları oluşturmak, kanıta dayalı planlama gerçekleştirmek ve uluslararası karşılaştırma yapmak için veri ve bilgi sağlamak.

Kaynak: SICI, 2009, 20-21; SICI, 2015; 12-13 ve Eurydice, 2015 kaynaklarından derlenmiştir.

Yukarıda okul denetiminin amaçlarının yer aldığı Çizelge 2'de görüldüğü üzere, okullarda sunulan eğitimin kalitesinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi tüm denetim kurullarının ve yerel yönetimlerin ortak amaçlarından biridir. Diğer yandan, hesap verebilirliğin sağlanması adına, okulların performansları ve bir bütün olarak eğitim sisteminin kalitesi hakkında tüm paydaşlara bilgi sunulmakta ve eğitim politikalarının geliştirilmesine destek olunmaktadır.

Çek Cumhuriyeti'nde, okullarda denetim uygulamaları, altı alanda yürütülmektedir. Bu alanlar; (1) okul programı ve içeriği, (2) okul liderliği, (3) öğretmen kalitesi, (4) eğitim süreci, (5) eğitsel sonuçlar ve (6) eğitimde eşit olanaklar şeklinde sıralanmaktadır (Czech School Inspectorate, 2015, 10-19).

Benzer şekilde, İngiltere'de, Ofsted tarafından 2016 yılı ağustos ayından itibaren uygulamaya konan denetim çerçevesi incelendiğinde; okulda sunulan eğitimin kalitesinin, dört alanla ilişkili olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu alanlar; (1) okul yönetiminin kalitesi ve liderlik, (2) öğretim, öğrenim ve ölçmede kalite, (3) kişisel gelişim, davranış ve öğrenci memnuniyeti ile (4) öğrenci başarı ve kazanımları şeklinde belirtilmektedir (Ofsted, 2016a, 33-58).

Finlandiya'da ise "Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi" (Finnish Education Evaluation Centre [FINEEC]) tarafından öğrenme çıktılarına yönelik ulusal değerlendirmeler yapılarak bir yandan okullarda sunulan eğitimin kalitesi ve kalitenin geliştirilmesine yönelik karar almada hem okullara hem de ulusal ve bölgesel düzeyde eğitim sunucularına düzenli bilgi sağlanmaktadır. Diğer yandan da yerel yönetimlerin değerlendirmeleri (belediyeler, okul yönetim kurulları, okul müdürleri) için, okulun örgütsel yapısı ile ilgili olarak dört, öğrencilere yönelik olarak ise altı kalite alanı geliştirilmiştir. Okulun örgütsel yapısına yönelik alanlar; (1) yönetim, (2) kadro, (3) ekonomik kaynaklar ve (4) değerlendirme şeklindedir. Öğrencilere yönelik alanlar ise (1) müfredatın uygulanması, (2) öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi, (3) öğrenme desteği, yetiştirme ve refah, (4) öğrencilerin eğitime dahil edilmesi ve eğitimden etkilenme düzeyi, (5) ev-okul iş birliği ve (6) okul güvenliği şeklinde sıralanmaktadır (Eurydice, 2015).

Denetim Türleri

Avrupa'da genel olarak tüm okulların denetim kurulları veya yetkili makamlar tarafından önceden belirlenmiş aralıklarla bir bütün olarak denetlendiği döngüsel denetim uygulamalarının ön plana çıktığı görülmektedir (European Commission, 2015, 23). Van Bruggen (2010, 26)'ın, Avrupa'da "Uluslararası Denetim Kurulları Platformu"na (The Standing International Conference of Inspectorates [SICI]) üye bazı denetim kurullarının profilleri doğrultusunda hazırladığı "Avrupa'daki Denetim Kurulları; Görev Alanları ve Çalışmalarına İlişkin Bazı Karşılaştırmalı Açıklamalar" başlıklı çalışmasında da; Çek Cumhuriyeti , İspanya, Portekiz, Estonya, Macaristan, Slovak Cumhuriyeti, Almanya vb. ülkelerde küçük farklarla (yöntem, süre, denetim alanları vb.) bu denetim türünün uygulama alanı bulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çek Cumhuriyeti'nde 2004 eğitim yasasıyla birlikte, 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm devlet okulları, özel okullar ve kilise okulları altı yılda bir döngüsel olarak denetlenmeye başlanmıştır. Denetim grubu, okulun büyüklüğü ve denetim çalışmalarının kapsamına göre, en az iki müfettişten oluşmaktadır. Denetim grubu, müfettiş, devlet kontrolü ve yasal-kamu mali denetimden sorumlu hesap kontrolörü ile denetim kurulu tarafından davet edilen uzmandan oluşmaktadır (SICI, 2015, 18-19).

Çek Cumhuriyeti'nde okullar iki ayrı noktada denetlenmektedir. Bir yandan, denetim alanları ve ölçütler ışığında, müfettişler tarafından okullarda sunulan eğitimin kalitesi değerlendirilmekte ve değerlendirme bulgularına göre denetim raporu düzenlenmektedir. Diğer yandan, devlet kontrolü kapsamında, hesap kontrolörleri tarafından okulların yasal düzenlemeleri yerine getirip getirmedikleri kontrol edilmekte ve yasal-kamu mali denetim kapsamında da devlet bütçesinden okullara tahsis edilen fonların kullanımına odaklanılmaktadır (SICI, 2015, 16).

Çek Okul Denetim Kurulu tarafından yürütülen denetim süreci "Hazırlık", "Okulda denetim" ve "Denetimin tamamlanması ve raporlama" ile "İzleme" olmak üzere

dört aşamadan oluşmaktadır. Hazırlık aşaması ilk olarak ortalama üç ile beş gün öncesinden denetlenecek olan okul müdürünün bilgilendirilmesiyle başlamaktadır. Daha sonraki süreçte ise denetim grubu üyeleri okul hakkında mümkün olduğu kadar fazla ön veriye ulaşmak adına okula ait geçmiş denetim raporlarını ve tutanaklarını, web sayfasını, yıllık raporları incelemektedir. Ayrıca, Çek Cumhuriyeti'nde tüm okullara ait kapsamlı bilgiler Çek Okul Denetim Kuruluna ait bilgi sistemine (InspIS) işlenmekte olup; bu bağlamda sistem denetim grubu üyeleri için okul hakkında ön veriye ulaşma aşamasında önemli bir kaynak olmaktadır (SICI, 2015, 19).

"Okulda denetim" aşaması sürecinde okul müdürü bilgilendirilmekte ve denetim kurulu üyeleri önceden belirlenmiş denetim çerçevesi doğrultusunda gerekli belgeleri incelemekte ve topladıkları verileri analiz etmekte, okul müdürü, öğretmenler ile eğitim sürecinin diğer paydaşları ile görüşmeler yapmakta ve ders gözlemleri gerçekleştirmektedirler. Ders gözlemleri sırasında, öğrencilerin ders içi performansları, çalışmaları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin kişisel gelişimine sağladıkları katkı, öz-değerlendirme sürecinde öngördükleri öğretim modellerinin uygulama aşaması gibi noktalar değerlendirilmektedir. Ayrıca, okulun fiziki koşulları da incelenmekte olup; özellikle sağlık ve güvenlik konularına özel önem verilmektedir. Bununla birlikte, denetim alanları ve değerlendirme ölçütleri ışığında, müfettiş, hesap kontrolörü ve uzman tarafından karşılaştırmalı durum analizi yapılmaktadır. Denetim sürecinin her aşamasında grup lideri okul müdürünü denetim süreciyle ilgili bilgilendirmek durumundadır. Okulda denetim sürecinin son aşamasında denetim grubu okul Yönetimi ile bir toplantı yapmakta ve bu toplantıda okula ilişkin değerlendirmelerde bulunulmaktadır (SICI, 2015, 19-20).

"Denetimin tamamlanması ve raporlama" aşaması en fazla 30 gün sürmektedir. Gerek denetim raporu gerekse tutanakta yer verilen bulgu ve öneriler okul müdürü ile görüşülür. Okul müdürü tarafından rapor veya tutanak imzalanarak onaylanabilir. Şayet okul müdürünün denetim raporuyla ilgili karşıt görüşleri bulunmaktaysa raporda bu görüşlere de yer verilmektedir. Hesap kontrolörü tarafından düzenlenen tutanağa yapılan itiraza ilişkin son karar ise ilgili çalışma merkezinin müdürüne aittir. Hesap kontrolörü tarafından düzenlenen tutanak dışındaki denetim raporları 1995 yılından bu yana Çek Okul Denetim Kuruluna ait internet sayfasında yayımlanmaktadır. Denetim raporuna göre okulun gelişmesi izleme ziyaretleri yolu ile izlenmektedir. Okul müdürü denetim raporundaki öneriler doğrulusunda önlemler almak zorundadır. İzleme süreci sonucunda, okulun halen geliştirmeye yönelik önlemleri almadığı veya okulun performansında ciddi düzeyde düşüş belirlendiği takdirde, denetim kurulu başkanı, bakanlığa okulun kapatılması yönünde öneride bulunabilmektedir (SICI, 2015, 20-21).

İngiltere'de, 2005 eğitim yasasıyla, 2005-2009 yılları arasındaki ilk denetim sürecini takiben, Ofsted tarafından okullar genel olarak üç yılda bir denetlenmeye başlanmıştır (Ofsted, 2007, 7). Ancak, 2011 yılında yürürlüğe giren yeni eğitim yasası, bir

önceki denetim sonuçlarına göre "seçkin" (outstanding) ve "iyi" (good) olarak derecelendirilen okullar için bir dizi değişikliği beraberinde getirmiştir. Bu yasa, 2012 yılı ocak ayından itibaren, son denetim sonuçlarına göre "seçkin" olarak derecelendirilen okullarda, performanslarında herhangi olumsuz bir durumla karşılaşılmadığı sürece, düzenli denetim uygulamalarına son vermiştir (Ofsted, 2011, 4). Benzer şekilde, 2015 yılı eylül ayından itibaren, son denetim sonuçlarına göre "iyi" olarak derecelendirilen okullarda, performanslarıyla ilişkili olarak, üç yılda bir kısa süreli (bir günlük) denetim uygulamalarının gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu değişikliklerle birlikte, okulların performansları, her okulun son denetim tarihiyle ilişkili olarak gerçekleştirilen "risk değerlendirmesi" süreciyle ele alınmakta ve denetimin sıklık ve ağırlık düzeyi belirlenmektedir (Ofsted, 2016, 5). Ofsted tarafından yürütülen "risk değerlendirmesi" sürecinde genel olarak;

1- Öğrencilerin, kazanımlar ve gelişim düzeylerini de kapsayacak şekilde, akademik başarıları

2- Öğrencilerin derslere devam durumu

3- Okulda son denetim süreci sonrasında yürütülen tematik denetim vb. denetim sonuçları

4- Veli görüşleri (velilere elektronik ortamda gönderilen anket sonuçları)

5- Veli şikâyetleri

6- Okulun performansıyla ilişkili olarak, dikkati çeken diğer önemli noktalar

analiz edilmekte ve değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, bir risk saptandığı takdirde, okul gelecek yılın denetim programına dahil edilmektedir. Bununla birlikte, bir sonraki "risk değerlendirmesi" sürecine kadar, şikâyet, tematik denetim veya ders denetimi gibi denetim sonuçları, okul güvenliği vb. noktalarda herhangi bir olumsuz durumla karşılaşılması hâlinde veya Majestelerinin Denetim Kurulu Başkanı (HMCI) ile Eğitim Bakanı'nın okulun performansı hakkındaki kaygıları doğrultusunda, okul Ofsted tarafından denetlenebilmektedir (Ofsted, 2016, 5-6).

Ofsted tarafından yürütülen denetim uygulamaları sonucunda, "geliştirilmesi gerekli" (requires improvement) ve "yetersiz" (inadequate) olarak derecelendirilen okullar uzun süreli izlemeye alınmaktadır. Denetim çerçevesinde yer alan dört alandan bir veya daha fazlası "geliştirilmesi gerekli" görülen ve/veya genel olarak öğrencilerin duygusal, manevi, sosyal ve kültürel gelişimine katkı düzeyi zayıf bulunan okullar, "geliştirilmesi gerekli" olarak derecelendirilmektedir. "Yetersiz" olarak derecelendirilen okullar ise "ciddi zayıf alanlar (serious weaknesses)" ile "özel önlemler (special measures)" olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Denetim çerçevesinde yer alan dört alandan, "okul yönetiminin kalitesi ve liderlik" hariç, bir veya daha fazlası "yetersiz" görülen ve/veya öğrencilerin duygusal, manevi, sosyal ve kültürel gelişimine katkı düzeyi ciddi düzeyde zayıf bulunan okullar, "ciddi zayıf alanlar" kategorisinde

yer almaktadır. Yönetim birimlerinin gerekli gelişimi sağlama noktasında zayıf olduğu ve öğrencilere beklenen düzeyde bir eğitim sunmadığı yargısına varılan okullar ise "özel önlemler" kategorisine konulmaktadır (Ofsted, 2016, 27-28).

"Geliştirilmesi gerekli" olarak derecelendirilen okullarda, bundan sonraki ortalama 6-8 ay içinde, önceki denetim grubundan ayrı bir denetçi tarafından bir günlük izleme denetimi ve gerekiyorsa ek izleme denetimleri gerçekleştirilmektedir. İzleme denetiminin sonuçlarına göre değişmekle birlikte, genel olarak en geç iki yıl içinde de bu okullar tekrar denetlenmektedir. Bu denetim uygulamaları sonucunda, beklenen düzeyde gelişme gösteremeyen okullar, "yetersiz" olarak derecelendirilmekte ve "özel önlemler" kategorisine konulmaktadır (Ofsted, 2016b, 23-31).

"Yetersiz" olarak derecelendirilen okullarda ise, Majestelerinin Denetçisi (HMI) tarafından denetim raporunun yayımlandığı tarihten itibaren 4-6 hafta içinde öncelikle bir günlük izleme denetimi gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte HMI, okul müdürü, yönetim kurulu başkanı ile yerel eğitim birimi temsilcisini izleme süreci hakkında bilgilendirmekte ve açıklama yazısı ile gelişim planının amaca uygunluğu değerlendirilmektedir. "Ciddi zayıf alanlar" kategorisinde yer alan okullarda 18 ay içinde iki izleme denetimi, "özel önlemler" kategorisinde yer alan okullarda ise beş izleme denetimi daha gerçekleştirilebilmektedir. İzleme denetimlerinde, ağırlıklı olarak geliştirilmesi gereken alanlara odaklanılmaktadır. Denetimler sonucunda düzenlenen mektup ve raporlar, okullar ile ilgili birimlere gönderilmekte, ayrıca Ofsted'in internet sayfasında da yayımlanmaktadır (Ofsted, 2016b, 31-43).

İzleme süreci sonunda gelişme gösteremeyen okullar ise 24 ay içinde tekrar denetlenmektedir. Bu denetim uygulamaları sonucunda da "yetersiz" olarak derecelendirilen okullar için, Eğitim Bakanı yerel eğitim birimlerine müdahale etme ve kapatılma işlemlerini başlatma hakkına sahiptir. Yerel yetkililer, bu okulları kapatabilir, diğer okullarla birleştirebilir veya yeni bir isim ve yönetim kadrosuyla okulu yeniden açabilir (SICI, 2009, 28).

Finlandiya'da 1970'lerden bu yana ayrı bir okul denetim sistemi bulunmamaktadır. (Bakioğlu ve Elverici, 2013, 100). Okullarla ilgili değerlendirmeler yerel düzeyde belediyeler ile okulların kendisi tarafından yapılmaktadır. 1999 yılında yürürlüğe giren yeni mevzuat ile eğitim sunucuları (yerel yönetimler, okul yönetim kurulları, okul müdürleri) hem sundukları eğitimin kalitesini değerlendirmek hem de dış değerlendirmenin bir parçası olmak zorundadırlar. Değerlendirmeler, eğitime erişim, mali hesap verebilirlik ve belediyenin eğitim ve kültür alanındaki politikalarını farkındalık konularına odaklanmaktadır. Diğer yandan, kurumsal düzeyde okul yönetim kurulları ile okul müdürleri amaçların gerçekleştirilme düzeyi ile müfredat programlarının tamamlanması ve kaynakların kullanımı üzerinde durmaktadır (Eurydice, 2015).

Ayrıca, Finlandiya'da bölgesel düzeyde faaliyet gösteren devlete bağlı "Bölgesel Yönetim Ajansları (Regional State Administrative Agencies [AVI])" tarafından da

kısmen eğitim izlenmektedir. Eğitime herkesin eşit düzeyde erişiminin sağlanması gerektiği olgusundan hareketle, tüm eğitim kurumlarının bölgesel düzeyde hizmet verebilirliğinin sağlanması ve eğitim talebi bağlamında belirlenen gereksinimlerin karşılanması bu ajansların odaklandığı konulardır. Bununla birlikte, Bölgesel Yönetim Ajansları ulusal değerlendirmeye ilişkin bilgi akışını destekleyerek önemli bir rol de üstlenmektedir (Eurydice, 2015).

2014 yılının mayıs ayında Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı bir birim olarak faaliyete geçen "Finlandiya Eğitim Değerlendirme Merkezi" (Finnish Education Evaluation Centre [FINEEC]) tarafından ise öğrenme çıktılarının ölçümü, gösterge üretimi ve geniş çaplı değerlendirme projeleri gerçekleştirilmektedir. Değerlendirmelerin amacı, eğitim politikalarının belirlenmesine ilişkin bilgi sağlamak, performansa dayalı yönlendirme ve kanıta dayalı değerlendirme yapmaktır (Eurydice, 2015). Görüldüğü üzere, bu çalışmada incelenen her üç ülkede de farklı denetim türleri uygulama alanı bulmaktadır.

Türkiye'de Eğitim Denetiminde Durum

Türkiye'de genelde eğitim sistemi, özelde ise eğitim denetimi sistemi ülkenin yönetim yapısından hareketle merkezi bir yönetim anlayışına sahiptir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yapılan değişikliklerle 1983 yılından sonra Türkiye'de eğitim denetimi sistemi bakanlık ve ilköğretim müfettişliği olmak üzere ikili şekilde örgütlenmiştir. Bakanlık müfettişleri Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu'nda ve doğrudan bakana bağlı olarak, ilköğretim müfettişleri ise taşra teşkilatında valilik (il millî eğitim müdürlüğü) emrinde görev yapmışlardır. 2011 yılı Kasım ayına kadar ilköğretim kurumları ile bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin denetimi "Eğitim Müfettişleri", ortaöğretim kurumları ile bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin denetimi ise merkezi düzeydeki "Bakanlık Müfettişleri" tarafından yapılmıştır (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016, 26).

Ancak Türkiye'de 14.11.2011 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile Millî Eğitim Bakanlığı yeni bir yapılanma süreci içine girmiş, bu süreç içinde denetim sisteminden sorumlu başkanlık olan Teftiş Kurulu Başkanlığının ismi Rehberlik ve Denetim Başkanlığı olarak değiştirilmiş ve görevleri de yasal olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu yasal düzenlemeyle birlikte Rehberlik ve Denetim Başkanlığının ana görevlerden biri;

> *Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle iş birliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek*

olmuştur (MEB, 2011). Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın "2010-2014 Stratejik Planı"nda daha etkin bir rehberlik ve denetim sisteminin oluşturulması ve buna göre denetim hizmetlerinde kalite, etkinlik ve verimliliği sağlamaya yönelik çalışmalar yapılması amaçlanmıştır (MEB, 2009).

Söz konusu kararname ile Bakanlık müfettişlerinin ismi "Millî Eğitim Denetçisi", eğitim müfettişlerinin ismi ise "İl Eğitim Denetmeni" olarak değiştirilmiş ve görev alanları da yeniden belirlenmiştir. Bu yapılanmada her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik ve denetimi il eğitim denetmenlerine verilmiştir. Böylece, il eğitim denetmenlerinin görev alanları daha da genişletilmiştir (MEB, 2011).

Henüz yeni yapılanmaya uyum sağlanmaya çalışılırken, 14.03.2014 tarih ve 28941 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile yeniden denetim sisteminde köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Söz konusu kararname ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev yapan Millî Eğitim Denetçileri ile il millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan İl Eğitim Denetmenlerinin birleştirilerek her ilde il millî eğitim müdürlüklerine bağlı "Maarif Müfettişleri Başkanlıkları" bünyesinde "Maarif Müfettişi" ismi altında görev yapmalarına ilişkin düzenleme getirilmiştir. Bu düzenlemeyle en çarpıcı değişiklerden biri de ders denetimi ismi altında yürütülen öğretmen denetimi uygulamalarının okul müdürlerine devredilmesi olmuştur. Yine bu düzenleme sonrası en dikkat çekici hususlardan bir tanesi de halen Rehberlik ve Denetim Başkanlığının Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde varlığını sürdürmesi ve düzenlemeden kısa bir süre sonra yeniden Rehberlik ve Denetim Başkanlığı bünyesinde sayıları zamanla yaklaşık 100'e ulaşan maarif müfettişinin görevlendirme ile inceleme/soruşturma konularında çalıştırılmaya başlanması olmuştur. Diğer yandan, il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde birleştirilen maarif müfettişleri illerde inceleme/soruşturma çalışmaları ile yeniden güncellenen denetim rehberlerine göre kurum denetimi çalışmalarını yürütmeye devam etmişlerdir (MEB, 2014).

Diğer yandan, 2014 yılının mart ayında yapılan değişikliklerin sonuçlarını görebilecek bir zaman dilimine ulaşılamadan, 09.09.2016 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile bir kez daha Türkiye'deki denetim sistemi sil baştan yeni bir yapılanma sürecine girmiştir (MEB, 2016). Bu düzenlemeyle birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Rehberlik ve Denetim Başkanlığının ismi Teftiş Kurulu Başkanlığı olarak yeniden düzenlenmiştir. Başkanlık bünyesinde de ilgili kılavuz doğrultusunda yapılan mülakatlar sonucunda Bakan oluru ile görev yapacak toplam 500 Bakanlık Müfettişinin ataması yapılmıştır. Bu değişikliklerle Türkiye'de denetim sistemi yeniden merkezden yürütülmeye başlanmış, illerde bulunan

Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Maarif Müfettişleri Bürosu olarak değişmiştir. İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan Maarif Müfettişleri İl Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak Valilik oluru ile inceleme/soruşturma ve verilen diğer görevleri yapmaya başlamışlardır.

Son olarak, 20.08.2017 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" ile Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunun görev ve yetkileri ile Teftiş Kurulu Başkanı, Bakanlık Maarif Müfettişi ve Bakanlık Maarif Müfettişi yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları, denetlenenlerin yükümlülükleri, Bakanlık Maarif Müfettişi ve Bakanlık Maarif Müfettişi yardımcılarının mesleğe alınmaları, yetiştirilmeleri, atanmaları, çalışma merkezlerinde görevlendirilmeleri, çalışma usul ve esasları yeniden düzenlenmiştir. Bu yönetmelikte, bakanlık teşkilatı birimleri ile okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması öngörülmüş, denetimlerde denetlenen kurumca hazırlanan gelişim planına dayalı olarak izleme ve değerlendirme yapılmasının esas olduğu belirtilmiştir (MEB, 2017). Bu düzenlemelere bakıldığında Türkiye'de eğitim denetimi konusunda sıklıkla mevzuat değişikliklerine gidildiği ve bu nedenle de etkili bir denetim sistemi kurulamadığı söylenebilir.

Yasal düzenlemelerdeki bu değişikliklerin Türkiye'de denetim uygulamalarında özellikle çağdaş denetim yaklaşımı çerçevesinde, durum saptama, değerlendirme ile düzeltme ve geliştirme aşamalarının (Başar, 2000, 41) yeniden gözden geçirilerek, okul denetimlerinde sadece yasal düzenlemelere uyum düzeyinde değil, aynı zamanda sunulan eğitimin kalitesini geliştirmeye odaklanacak yeni bir denetim modelinin oluşturulması gerekliliğini ortaya koyduğunu söylemek mümkündür. Nitekim eğitim alanında yeni yapılanma süreci öncesindeki denetim sistemi incelendiğinde; denetlenen okulların hangi ölçütlere göre saptandığına ilişkin belirsizliğin bulunduğu, gerçekleştirilen denetimlerin ağırlıklı olarak okulların yasal düzenlemeleri yerine getirip getirmediklerini kontrol etmeye odaklandığı ve bu bağlamda gerekli önlemlerin alınması yoluna gidildiği, denetim sonrasında ise okullarda geliştirmeye yönelik izlemenin eksik olduğu görülmektedir (Katipoğlu, 2014, 102).

Yapılan araştırma bulguları da Türkiye'deki okul denetimi uygulamalarının etkililiğinin sorgulanması gerektiğini işaret etmektedir. Örneğin; Bilir (1993, 273-274) tarafından yapılan "Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi" konulu araştırmada; okul yöneticileri, müfettişler ve öğretim elemanlarının yakından, yardım edici, geliştirici, birlikte çalışma ve denetimde iş birliği ilkelerine uygun denetim amaçlarını benimsedikleri, ancak mevcut denetim yapısı ve işleyişinin denetimin benimsenen bu amaçlarını gerçekleştirici nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırmada, öncelikle araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sırasıyla Çek Cumhuriyeti, İngiltere ve Finlandiya'daki denetim uygulamalarına yönelik elde edi-

len veriler, "denetimden sorumlu kurullar ve bu kurulların örgütsel yapıları", "denetimin amaçları ve denetlenen alanlar" ile "denetim türleri" başlıkları altında betimsel olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra da Türkiye'de 2011 yılı Kasım ayı ile başlayan yeniden yapılanma sürecinden günümüze kadar eğitim denetimi sisteminin durumu 2011-2017 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konan kararname ve yönetmeliklerden faydalanılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Son düzenlemelerle birlikte, Çek Cumhuriyeti'nde olduğu gibi Türkiye'de de merkezden yönetim anlayışından hareketle, denetimden sorumlu tek kurulun Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Teftiş Kurulu Başkanlığı olduğu görülmektedir. Ayrıca, yine Çek Cumhuriyeti'nde olduğu gibi Türkiye'de de kurum ve okulların bir bütün olarak denetlenmesini öngören döngüsel denetim türü uygulamaya konmuş, okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması öngörülmüştür. Ancak Türkiye'de tüm okul ve kurumların üç yıl içinde denetimlerinin mevcut 500 Bakanlık Maarif Müfettişi tarafından gerçekleştirilmesinin zor olacağı, müfettiş sayısının yeterli olmayacağı gerçeğinden hareketle, İngiltere'de olduğu gibi Türkiye'de de denetimlerin sonucunda elde edilen veriler ışığında ağırlıklı olarak zayıf ve yetersiz performans gösteren okulların gelişimine odaklanılabilir.

Denetimin amaçları irdelendiğinde ise, son düzenlemelerle birlikte, Türkiye'de müfettişler denetim hizmetlerini sadece mevzuata uygunluk şeklinde değil, bunun yanı sıra önceden belirlenmiş amaç hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak, ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek ve elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmekle sorumlu kılınmıştır. Bu noktada, incelenen diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de eğitimin kalitesinin geliştirilmesi ve hesap verebilirliğin sağlanması, denetimin birbiriyle ilişkili iki temel amacı olarak ele alınmaya başlanmıştır. Ayrıca, Teftiş Kurulu Başkanlığı, sadece Bakanlık çalışanları ile okul ve kurumlarına değil, aynı zamanda; "Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek"le görevlendirilmiştir (MEB, 2016). Bu düzenlemeyle, denetimin rehberlik ve yol göstericilik rolü ile toplumun ilgili kesimlerini bu sistemin içine dahil eden bir yaklaşımın vurgulandığı görülmektedir. Nitekim bu yasal düzenlemeyle öngörülen denetimler sonucunda ulaşılacak güvenilir bilgilerin ilgili kesimlerle paylaşılması yoluyla, gerek eğitim alanında yürütülecek çalışmalara katkı, gerekse en genel anlamda kamuoyuna karşı hesap verebilirliğin sağlanabileceği düşünülmektedir (Katipoğlu, 2014, 102).

Diğer yandan, incelenen ülkelerde gerek denetim kurulları gerekse yerel yönetimler tarafından önceden belirlenmiş ortak bir denetim çerçevesi içinde okul denetim uygulamaları yürütülmektedir. Bununla birlikte, denetim alanları ile ölçütler incelendiğinde; denetim çerçevesinde genel olarak okuldaki tüm kilit alanların yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, okullarda sadece yasal düzenlemelerin yerine getirilip

getirilmediği üzerinde değil sunulan eğitimin kalitesine vurgu yapan alanlar üzerinde de çalışıldığı söylenebilir. Türkiye'de de benzer şekilde müfettişler her eğitim kademesine göre düzenlenen denetim çerçevelerine göre denetim uygulamalarını yürütmektedir. Ancak, bu denetim çerçeveleri ağırlıklı olarak yasal düzenlemelerin yerine getirilip getirilmediği hususuna odaklanmaktadır. Bunun nedeni olarak Millî Eğitim Bakanlığı üzerinde çalışılmakla birlikte henüz her eğitim kademesinde okul yönetiminin liderliği, öğrenci başarısı, öğrenci devam durumu, okul güvenliği, öğretmen gelişimi gibi alanları da içine alacak şekilde performans ölçütleri/kalite standartlarının belirlenmemiş olması gösterilebilir.

Son yasal düzenleme öncesindeki yaklaşık bir yıllık süre içinde ise o dönemki ismi olan Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından düzenlenen "e-denetim modülü" üzerinden maarif müfettişleri okul denetimleri gerçekleştirmişlerdir. Önceden okul yöneticileri tarafından okula ilişkin bilgiler girilmiş, bu bilgilere dayalı olarak da maarif müfettişleri tarafından okullarda denetim uygulamaları yürütülmüştür. Okullara ilişkin bilgilere ulaşma, bu bilgilerin sistemde toplanması ve geçmiş denetim raporlarına ulaşılması adına e-denetim uygulamasının olumlu bir girişim olduğu söylenebilir. Ancak modül üzerindeki ölçütler incelendiğinde; ölçütler ağırlıklı olarak halen okullarda yasal düzenlemelere uyulup uyulmadığıyla ilişkilidir. Nitekim her eğitim kademesinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş performans ölçütleri/kalite standartları bulunmadığından, sadece yasal düzenlemelere odaklı denetimlerin devam etmesi çok da şaşırtıcı bir durum değildir. Dolayısıyla, bu çalışmada incelenen diğer ülkelerde karşılaştırıldığında; Türkiye'de henüz kalite geliştirme ve hesap verebilirlik adına denetim sistemine bir işlerlik kazandırılmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, eğitim ile ilgili diğer alanlarda olduğu gibi eğitim denetimi alanında da yurt dışındaki örneklerin aynı şekliyle Türkiye'de uygulanması değil, ülkenin kendine özgü siyasi, sosyal, ekonomik vb. koşulları kendi içinde değerlendirilerek, yönetim yapısı, eğitim sistemi ve ulusal eğitim amaçlarına uygun düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir. Ancak yurt dışındaki gelişmelere ve örnek uygulamalara ilişkin değerlendirmelerin, model önerilerinin, karşılaştırmalı eğitim denetimi çalışmalarının hem alana hem de uygulamaya dönük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada ele alınan tüm konular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; şu öneriler geliştirilmiştir.

1- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her eğitim kademesinde okul yönetiminin liderliği, öğrenci başarısı, öğrenci devam durumu, okul güvenliği, öğretmen gelişimi gibi alanları da içine alacak şekilde performans ölçütleri/kalite standartları belirlenmelidir. Ancak bu ölçüt/standartlar belirlenirken nesnellik ve bilimsellik ilkelerine göre tüm eğitim kurumlarıyla iş birliği içinde hareket edilmelidir.

2- Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından üzerinde çalışılan "e-Denetim Modülü" performans ölçütleri/kalite standartları temelinde eğitim kurumlarından sürekli ve hızlı veri akışını sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

3- Standart süre ve şekilde yürütülen denetim uygulamaları yerine, gereksinim odaklı zayıf ve yetersiz performans gösteren okulların gelişimine odaklanan denetim uygulamaları üzerinde çalışmalar yürütülebilir.

4- Eğitim-öğretime ilişkin denetimler ile mali denetimlerin ayrı birimler ve alanında uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmesi denetimin daha etkili geçmesine katkı sağlayabilir.

5- Denetim uygulamalarında gereksinim duyulduğunda üniversitelerden alanlarında uzman akademisyenlerle iş birliğine gidilmelidir.

6- Tematik denetim uygulamaları yürütülebilir ve bu uygulamalar sonucunda düzenlenen raporlar internet ortamında yayımlanarak kamuoyuyla paylaşılabilir.

7- Zayıf ve yetersiz performans gösteren okullarda izleme denetimleri gerçekleştirilebilir.

8- Gelişme gösteremeyen okullara yönetim ve/veya kadrosunun yenilenmesi gibi yaptırımlar uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, M. (2000). Çağdaş Eğitim Denetimi**,** Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.

Aydın, İ. (2006). **Eğitim ve Öğretimde Etik,** PegemA Yayıncılık, Ankara.

Aydın, İ. (2008). Öğretimde **Denetim Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme,** Pegem Akademi, Ankara.

Aydın, İ. (2009). "Eğitim Denetiminde Değişim İhtiyacı ve Yeni Paradigmalar." **I. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi,** ss. 221-224. Temsen, Ankara.

Bakioğlu, A. ve Elverici, S. (2013). Finlandiya Eğitim Sistemi, İçinde Ayşen Bakioğlu (Ed.), **Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi / Pisa'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri** içinde (ss.89-126), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Başar, H. (2000). **Eğitim Denetçisi.** PegemA Yayıncılık, Ankara.

Başaran, İ. E. (2000). **Yönetim.** Feryal Matbaası, Ankara.

Bilir, M. (1993). "Türk Milli Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişine İlişkin Bir Araştırma Özeti.", **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 25 (1), ss.251-284.

Bursalıoğlu, Z. (2010). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış,** PegemA Yayıncılık, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., ve Demirel F. (2014). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri,** PegemA Yayıncılık, Ankara.

Cramer, J.F. ve Browne, G. S. (1982). **Çağdaş Eğitim Milli Eğitim Sistemleri Üzerine Bir İnceleme.** (Çev. F. Oğuzkan) Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Czech School Inspectorate (2015). **Criteria for Evaluation of the Conditions, Course and Results of Education Modification of Early Education,** CSI, Prag.

Demirkasımoğlu, N. (2010). "Türk Eğitim Sisteminde Bir Alt Sistem Olan Denetim Sisteminin Seçilmiş Bazı Ülkelerin Denetim Sistemleri ile Karşılaştırılması." **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** 2 (23), ss. 24-48.

Erdoğan, İ. (2003). "Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsenmesi Gereken Bir Alan." **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** 1 (3), ss. 1-14.

European Commission (2015). **Assuring Quality In Education: Policies and Approaches to School Evaluation In Europe. Eurydice Report.** Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Faubert, V. (2009). **School Evaluation: Current Practices In OECD Countries and a Literature Review,** OECD working papers, No. 42. OECD Publishing, Paris.

Janssens, F. J. K. (2007). Supervising the Quality of Education. In W. Böttcher ve H. G. Kotthoff (Eds.), **Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftsleging und Qualitatsentwicklung,** Waxman, Münster.

Janssens, F. J. K. ve Van Amelsvoort, G. H. (2008). "School Self-Evaluations and School Inspections in Europe: An Exploratory Study." **Studies in Educational Evaluation,** 34, ss. 15-23.

Katipoğlu, İ. (2014). **Milli Eğitim Denetçilerinin Risk-odaklı Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri,** Ankara Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kayıkçı, K. ve Şarlak, Ş. (2009). "Öğretmen ve Yöneticilerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Denetimin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Görüş ve Önerileri.", **I. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi,** ss. 289-296. Temsen, Ankara.

Kayıkçı, K. ve Şarlak, Ş. (2013). "İlköğretim okullarında denetimin etkili işleyişini zorlaştıran örgütsel engeller.", **İlköğretim Online,** 12(2), ss. 461-468.

Kurum, G. ve Çınkır, Ş. (2017). "Cehennemde Evlilik: Türkiye'de Eğitim Denetiminin Birleştirilmesi Üzerine Maarif Müfettişlerinin Görüşleri.", **Eğitim ve Bilim,** 42 (92), ss. 35-57.

Learmouth, J. (2000). **Inspection: What's In It for Schools?,** RoutledgeFalmer, London.

Maya, İ., ve Yılmaz, A. (2017). "Eğitim Denetimi Sistemleri Bakımından PISA'da Başarı Gösteren Bazı Ülkeler İle Türkiye'nin Karşılaştırılması.", **Turkish Studies,** 12 (3), ss. 467-492.

Memduhoğlu, H. B., ve Zengin M. (2012). "Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği.", **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,** 5 (1), ss. 131-142.

Milli Eğitim Bakanlığı (2011). **652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname,** MEB, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). **6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun,** MEB, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). **6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.** MEB, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). **Millî** Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu **Yönetmeliği.** MEB, Ankara.

Ofsted (2007). **Every child matters – Framework For the Inspection of Fchools From September 2005,** Ofsted, Manchester.

Ofsted (2011). **Risk Assessment of Maintained Schools and Academies,** Ofsted, Manchester.

Ofsted (2016a). **School Inspection Handbook Section 5,** Ofsted, Manchester.

Ofsted (2016a). **School Inspection Handbook Section 8,** Ofsted, Manchester.

Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). "Eğitim Denetiminde Etik", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), ss. 137-155.

Remi, T. (2011). "School Inspections: From Control and Regulation to Support and Counselling?", **Current Literature Review in Education November,** ss. 1-16.

Sağlam, Ç. A. ve Aydoğmuş, M. (2016). "Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Denetim Yapıları Karşılaştırıldığında Türkiye Eğitim Sisteminin Denetimi Ne Durumdadır?" **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 9 (1), ss. 17-37.

Scheerens, J., Van Amelsvoort, H. C.ve Donoughue, C. (1999). "Aspects of the Organisational and Political Context of School Evaluation in Four European Countries.", **Studies in Educational Evaluation,** 25, ss. 79-108.

SICI (2009). **England Profile,** SICI, Breda.

SICI (2015). **Czech Profile,** SICI, Breda.

Standaert, R. (2000). **Inspectorates of Education in Europe: A Critical Analysis.** Department for Educational Development, Ministry of Education, Flanders. Utrecht.

Van Bruggen, J. C. (2010). **Inspectorates of Education in Europe: Some Comparative Remarks About Their Tasks and Work**. SICI, Breda.

Wilcox, B. ve Gray, J. (1996). **Inspecting Schools Holding Schools to Account and Helping Schools to Improve.** Open University Press, Buckingham.

Wilcox, B. (2000). **Making School Inspection Visits More Effective,** UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris.

Winch, C. (1996). **Quality and Education,** Blackwell Publishers, Oxford.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,** Seçkin Yayıncılık, Ankara.

http://minedu.fi/en/ministry, 18 Mart 2017.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Quality_ Assurance, 18 Mart 2017.

http://unescdoc.unesco.org/images/0013/00139804e.pdf , School Evaluation for Quality Improvement, Anton De Grauwe, ve Jordan P. Naidoo, 2004.

https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about, 18 Mart 2017.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 222, (83-102)

BİLİM VE SANAT MERKEZİNDE EĞİTİM ALAN 6. VE 7. SINIF ÖĞRENCİLERİ VE VELİLERİNİN AKADEMİK BAŞARI KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARI*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Seyit KARABURÇAK[1], İlkay DOĞAN TAŞ[2]

* Bu makale Seyit KARABURÇAK'ın 22/06/2017 tarihinde kabul edilen "Bilim ve sanat merkezi'nde eğitim alan 6. ve 7. sınıf öğrencileri ve velilerinin üstün/özel yetenek, zekâ ve akademik başarı kavramlarıyla ilgili metaforları" başlıklı tezinden üretilmiştir.

1 Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen, Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi, Kırşehir, ORCID ID: 0000-0002-8279-6748.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, ilkaytas@kku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1418-1688.

Geliş Tarihi: 08.08.2018 **Kabul Tarihi:** 21.03.2019

Öz: Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim alan 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle, velilerinin akademik başarı kavramıyla ilgili metaforlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, Kırşehir ili Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi'nde 60 öğrenci ve 52 veliye kişisel bilgi formu ve metafor formu uygulanmıştır. Uygulanan form Kişisel bilgiler bölümü, metafor bölümü ve görüşler bölümünden oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Ayrıca çeşitli tablo, grafik ve şekillerle sonuçlarla ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırma sonuçlarında özel yetenekli öğrencilerle velilerin "akademik başarı" kavramı için ürettikleri metaforlar incelenmiştir. Buna göre 60 özel yetenekli öğrenci toplamda 56 farklı metafor üretmişlerdir. En çok üretilen metaforlar 3'er kez ile "merdiven ve güneş" olmuştur. 52 veli ise 46 farklı metafor üretmiştir. En çok üretilen metaforlar 2'şer kez ile "dağ merdiven, yarış arabası ve dağcı" olmuştur.

Anahtar Kelimeler: bilim ve sanat merkezi, akademik başarı, metafor

METAPHORS RELATED TO ACADEMIC ACHIEVEMENT OF 6TH AND 7TH GRADE STUDENTS AND THEIR PARENTS EDUCATED AT THE SCIENCE AND ART CENTRE

Abstract:

This research has been conducted with 6th and 7th grade gifted and talented students and their parents at the Science and Art Centre, to examine the metaphors on the concepts of "academic achievement". For this purpose, personal information form and metaphor form have been applied to 60 students and 52 parents in Kirsehir Yusuf Demir Science and Art Centre. In the survey form, the personal information section, the metaphor section and the opinions section have been located. Frequency and percentage analyses of the obtained data have been performed. In addition, various tables, graphics and figures have been given about the results. In the results of the research, the metaphors that gifted and talented students and parents produced for the concept of "academic achievement" were examined. According to this, 60 gifted and talented students produced 56 different metaphors in total. Most produced metaphors have been "stairs and sun" with 3 times. 52 parents produced 46 different metaphors. Most produced metaphors have been "mountain, ladder, racing car and climber" with 2 times.

Keywords: science and art centre, achievement, metaphor

GİRİŞ

Doğuştan gelen en önemli özelliklerden biri de özel yetenektir. Toplumdaki her 100 kişiden ikisinin gruptan farklı özellikler sergilediği bilinmektedir. Özel yetenekli çocukların en önemli özelliklerinden biri de öğrenme hızlarıdır. Bu tür çocuklar, diğerlerine göre daha erken yaşta konuşma, okuma ve yazmayı öğrenirler. Doymak bilmez meraklarıyla sürekli yeni şeyler öğrenme azmi taşırlar. Eğer anne babaları, öğretmenleri ve arkadaşları, bu çocuklara gerekli alakayı gösterir, sabırla onları dinler ve motive ederlerse, kendilerinden beklenen performansı gösterirler. Aksi takdirde ilgisizlik, hor görülme ve baskı gibi sebepler yüzünden yetenekleri körelir. Ailenin aşırı beklentileri ya da üst düzey başarı peşinde olmaları da bu çocukların beklenmedik düşük başarı gibi sorunlar yaşamasına neden olmaktadır.

Ailenin bazı özellikleri ve anne babanın çocuklara yönelik tutumları özel yetenekli çocuğun gelişimi ve kendini gerçekleştirebilmesi üzerinde etki göstermektedir. Ailelerinde görülen bazı sorunlar özel yetenekli çocukların fark edilmesini geciktirebilmekte ya da engelleyebilmekte, eğitim yaşantılarını kısıtlayabilmekte, dolayısıyla da kendilerini geliştirme fırsatlarından yoksun kalmalarına neden olmaktadır (Yılmaz, 2015). Bazen de özel yetenekli olduklarının fark edilmesi ya da belirlenmesi sonrası ailenin yaşantılarındaki ve davranışlarındaki değişimler özel yetenekli çocuğun duygusal, sosyal ve akademik olarak olumsuzluklar yaşamasına neden olabilmektedir (Belur, 2014, Cho ve Yoon, 2005).

Ailelerin özel yetenekli çocuklarına yaptıkları baskıların çocukların genel doyumunu ciddi düzeyde etkilemektedir. Çocuklar ailelerinin mükemmeliyetçi tutumlarından kaynaklanan çok yüksek başarı beklentilerinden olumsuz etkilenmektedirler (Coşar Ciğerci, 2006, Klein, 2007). Duygusal ve sosyal yanları dikkate alınmayan, yalnızca ders başarısına odaklı yüksek beklentiler özel yetenekli çocuklarda anlaşılmadıkları duygusu yaratabilmektedir. Özel yetenekliler genel olarak özel yetenekli olmaktan hoşnuttur. Farklı ya da ayrıcalıklı algılanmaktan, zekâlarına bağlı olarak çok şey bilmeleri ve başarmalarının beklenilmesinden duydukları rahatsızlık onlar için sorun kaynağı olmaktadır (Yılmaz, 2015).

Üstün zekalı ve üstün yetenekliler için geçmişten günümüze çeşitli tanımlar yapılmıştır. Yabancı literatürde "gifted and talented" olarak geçen kavram Türkçe'de üstün yetenekli olarak kullanılmaktadır. Zeka literatüründeki ilk tanımlarda zeka bölümü 130 ve üzeri olan öğrenciler üstün yetenekli olarak tanımlanmıştır. Sonrasındaki tanımlarda ise birden fazla ölçütü barındıran üstün zeka tanımları bulunmaktadır. Bir toplum içerisinde zeka bölümüne göre dağılım yapıldığında üstün yeteneklilerin genel dağılımı %2 olarak kabul edilmektedir. Üstün zekalı birey yaşıtlarına göre hızlı öğrenen ve kavrama becerisi yüksek olan bireydir (Sak, 2010). Geçerli ve güvenirliği kanıtlanmış testlerden geçerek 130 ve üzeri puan alan bireyler üstün zekalı olarak adlandırılır. Üstün zeka genellikle sayısal beceri ve yorumlama, analiz etme, hızlı kavramayla nitelenirken; üstün yetenek daha çok resim, müzik, beden gibi alanlarda üstün performans sergilemeyi ifade etmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998).

Üstün yetenekli çocukların eğitiminde hem kendilerinin hem de ebeveynlerinin üstün yetenek, zeka, akademik başarı gibi kavramlara yükledikleri anlamlar büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarında kendilerinin ve ebeveynlerinin ortak bir anlamda buluşmaları büyük önem taşımaktadır. Akademik başarı kavramı herhangi bir öğretim kademesinde, eğitim süresince eğitimi verilen dersin ya da derslerin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığının kontrol edilmesine yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmeler sonucunda öğrencinin aldığı o derse yönelik notların ortalaması olarak tanımlanabilir (Onuk, 2007).

Öğrencinin akademik başarısı çoğu kez kendisi dışındakileri de ilgilendirmektedir. Ailenin ve çevrenin bazen aşırıya kaçan ilgisi akademik başarı grafiğinde zaman zaman iniş çıkışlara yol açmaktadır. Akademik başarısızlık çoğu zaman da okuldan uzaklaşmalara ve nihayetinde kopmalara neden olabilir (Fonseca, 2014).

Akademik başarı üzerinde etkili olan çeşitli değişkenler mevcuttur. Bunlar aileden, öğrenciden ve okul ortamından kaynaklanan değişkenlerdir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi, anne-babanın tutum ve davranışları, eğitim ve disiplin anlayışının akademik başarıya etkisini doğrulayan birçok araştırma bulunmaktadır (Akbaşlı, Kösece ve Balta Uçan, 2018, Kurul Tural, 2002). Akademik başarı üzerinde aile önemli bir belirleyici olmakla birlikte başka değişkenler de bulunmaktadır. Öğrenciden kaynaklanan değişkenler olarak sayabileceğimiz öğrencinin zihinsel-duygusal-sosyal gelişim düzeyi, motivasyonu, ders çalışma alışkanlıkları, okula ilişkin algıları da akademik başarı üzerinde etkilidir. Okul ve sınıf büyüklükleri, okulun fiziksel özellikleri, yönetim anlayışı ve okul iklimi, öğretmenin tutumu, tecrübesi ve yeterlilikleri okul başarısını etkilemektedir (Bahçetepe ve Meşeci Giorgetti, 2015).

Üstün yetenekli çocukların ve ebeveynlerin akademik başarı kavramına bakış açılarındaki farklılık öğrencilerin gelişimleri üzerinde de etkili olmaktadır. Bu bağlamda akademik başarı kavramına ilişkin metaforların belirlenmesi öğrencinin gelişimi önündeki olası engelleri önceden belirlemede etkili bir araç olarak görülmektedir.

Metafor (benzetme/mecaz), "bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Metafor, iki nesne veya kavramı birbirine bağlayan dilsel bir araç, bir yaşantıdan diğerine geçiş veya yaşantılar arasında karşılaştırma yapmak üzere iki değişik fikrin bağlantılandırıldığı sembolik bir dil yapısı ve olayların oluşumu, işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Saban, 2008).

Özel yeteneğin geleceğin inşasında en büyük katkı malzemesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu bireylerin eğitim öğretim ortamı içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin yanı sıra velileriyle de farklı hedefler koyma noktasında zaman zaman ayrıştıkları görülmektedir. Sadece özel yeteneği nedeniyle tüm alanlarda yüksek akademik başarı beklentisi bu bireyler için oldukça zorlayıcı bir durumdur. Bu nedenle özel yetenekli çocuklarla velilerinin üstün/özel yetenek, zekâ ve akademik başarı kavramlarına yönelik algılarının farklı olduğu ve bu farkın ne düzeyde olduğunun araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ağırlıklı olarak ders ve konulara ilişkin görüşlerinin yansıtıldığı çalışmalar öne çıkmaktadır. Örneğin, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, beden eğitimi gibi konulara dair görüşleri veri kaynağını oluşturmuştur. Çalışmaların bir kısmı ise bilim sanat merkezi hakkındaki düşünceleri ve idarecilerle ilgili düşüncelerini konu almıştır. Alanyazında

sadece Özsoy (2014) öğrenci, öğretmen ve velinin üstün yetenekli kavramına ilişkin metaforlar üzerine bir çalışma yapmıştır. Alanyazın göstermektedir ki özel yetenekli öğrencilere yönelik akademik başarı kavramını sorgulayan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu yönüyle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile Bilim ve Sanat Merkezindeki 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle, velilerinin akademik başarı kavramıyla ilgili metaforlarına ilişkin görüşlerini tespit ederek, bu yönde elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kendilerini; velilerin de çocuklarını daha iyi tanımalarını sağlamak amaçlanmaktadır.

Ayrıca günlük yaşamlarında sıkça kullandıkları ve karşılaştıkları bu kavramların anlamlarını bilmeleri amaçlar arasındadır. Özel yetenekli öğrencilere eğitim veren BİLSEM'lerdeki bu öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımaları, genel olarak bu öğrencilerin bakış açılarının neler olduğu ve özel yetenekli öğrencilerin velilerinin de bu alanla ilgili yapılan çalışmaların sınırlılığı nedeniyle çalışma verilerinden en üst düzeyde faydalanmaları amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin akademik başarı ile ilgili metaforları nelerdir?

2. Özel yetenekli öğrencilerin velilerinin akademik başarı ile ilgili metaforları nelerdir?

3. Özel yetenekli öğrencilerin ve velilerinin "akademik başarı" ile ilgili ürettikleri metaforlara ilişkin yüzdelik dağılımlar nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomonoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji bir fenomenin doğasını, bir şeyi kendisi yapan şeyi, o olmaksızın kendisini tamamlayamayacağı şeyi sorgular. Fenomenolojik analiz bir kişi ya da bir grup insanın bir fenomene dair yaşamış olduğu tecrübenin anlamı, yapısı ve özünü anlamayı ve daha net hâle getirmeyi amaçlar (Patton, 2014). Fenomenolojik desen aracılığıyla üstün yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin akademik başarı kavramlarına ilişkin metaforlarının belirlenmesi ve iki grup arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya koyulması amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Kırşehir ilindeki Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) eğitim alan 6 ve 7. sınıf öğrencileri ve velileri örneklem olarak seçilmiştir. Uygulamanın hedef kitlesini,

evrenini 75 kişiden oluşan 6 ve 7. sınıf öğrencileri ve velileri oluşturmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin 60'ına, velilerin ise 52'sine ulaşılmıştır. Uygulamaya 6. sınıflardaki 12 öğrenciden 9'u ve 7. sınıflardaki 63 öğrenciden 51'i olmak üzere toplam 60 öğrenci katılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Kırşehir ili Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi'nin 6 ve 7. sınıfındaki 60 öğrenci ve 52 veli oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımlarının yüzdelik oran ve frekansları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

	Öğrenci		**Veli**	
Cinsiyet	f	%	f	%
K	29	48%	26	50%
E	31	52%	26	50%
Toplam	60	100%	52	100%

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin toplam sayısı 60'tır. Bunların 29'u (%48) kız, 31'i (%52) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca velilerin toplam sayısı 52'dir. Bunların 26'sı (%50) kadın, 26'sı (%50) erkeklerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilere ilişkin kişisel bilgi formundaki bilgilerin yüzdelik oran ve frekansları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Özel Yetenekli Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

		f	**%**
Cinsiyet	K	29	%48
	E	31	%52
	Toplam	***60***	***%100***
Öğrencinin Yetenek Alanı	Zihinsel	39	%65
	Resim	9	%15
	Müzik	12	%20
	Toplam	***60***	***%100***
Öğrencinin Bilsem'deki Öğrenim Süresi	2 yıl	9	%15
	3 yıl	18	%30
	4 yıl	7	%12
	5 yıl	26	%43
	Toplam	***60***	***%100***

Babanın Öğrenim Durumu	Okur Yazar değil	0	%0
	İlkokul	1	%2
	Ortaokul	4	%7
	Lise	14	%23
	Üniversite	35	%58
	Yüksek Lisans-Doktora	6	%10
	Toplam	***60***	***%100***
Babanın Mesleği	İşçi	6	%10
	Memur	22	%37
	Esnaf	5	%8
	Profesyonel Meslek	22	%37
	Diğer	5	%8
	Toplam	***60***	***%100***
Annenin Öğrenim Durumu	Okur Yazar değil	0	%0
	İlkokul	5	%8
	Ortaokul	9	%15
	Lise	20	%33
	Üniversite	25	%42
	Yüksek Lisans-Doktora	1	%2
	Toplam	***60***	***%100***
Annenin Mesleği	Ev hanımı	42	%70
	İşçi	0	%0
	Memur	7	%12
	Esnaf	0	%0
	Profesyonel Meslek	11	%18
	Diğer	0	%0
	Toplam	***60***	***%100***
Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı	6. Sınıf	9	%15
	7. Sınıf	51	%85
	Toplam	***60***	***%100***

Tablo 2'ye göre kişisel bilgi formundaki maddeler incelenmiş, frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Buna göre frekans dağılımlarına bakıldığında cinsiyet maddesinde erkek (31), yetenek alanı maddesinde zihinsel (39), öğrenim süresi maddesinde 5 yıl (26), baba öğrenimi maddesinde üniversite (35), baba meslek maddesinde memur ve profesyonel meslek (22), anne öğrenim maddesinde üniversite (25), anne meslek maddesinde ev hanımı (42), aylık gelir maddesinde 1301-3000tl arası (21), sınıfa göre dağılım maddesinde 7. sınıf (51) maddeleri frekansı en yüksek maddeler olmuştur.

Öğrencilerin ailelerine ilişkin bilgiler göz önüne alındığında babaların yarıdan fazlasının üniversite mezunu ve üstü olduğu, memur ya da profesyonel olarak çalıştıkları; annelerin ise yarıdan fazlasının lise mezunu ve üstü olduğu, önemli bir kısmının ise ev hanımı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamının en az 2 en çok 5 yıldır BİLSEM'de öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Özel yetenekli öğrencilerin ve ebeveynlerinin "akademik başarı" kavramına yönelik metaforlarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından 3 bölümden oluşan iki form geliştirilmiştir. İlk bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular (Cinsiyet, sınıf düzeyi, yetenek alanı vb), ikinci bölümde "akademik başarı" kavramına yönelik metafor soruları (Bana göre akademik başarı … gibidir vb.) ve üçüncü bölümde de katılımcıların düşünce ve görüşlerinin istendiği kısım yer almıştır. Hazırlanan formların sadece birinci bölümleri birbirinden farklı diğer bölümleri ise birbiri ile aynıdır. Form geliştirme sürecinde alanyazın taranarak önce formda yer alması gereken konular belirlenmiş daha sonra da formda yer alacak sorular hazırlanmıştır. Bu doğrultuda formda akademik başarıya ilişkin metaforların belirlenmesi amacıyla iki alt sorudan oluşan tek bir soru yer almıştır. Formun dil, anlatım ve teknik açıdan uygunluğunun belirlenmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü almak için araştırmanın problemi ve amaçlarını içeren bir form hazırlanarak çeşitli alanlardan 4 uzmana (Psikolojik danışman, Eğitim Programları bölümü doktorantı, Özel yeteneklilerle çalışan Fen ve Türkçe Öğretmenleri) sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda içerik ve ifade hataları yeniden düzenlenmiş, forma son hâli verilmiştir. Son olarak form Kırşehir Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi'nden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 5 erkek ve 5 kız öğrenci ve 6 veliye uygulanarak pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler göz önünde bulundurularak forma son hâli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Hazırlanan formun Kırşehir Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi'nde uygulanabilmesi için Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Veriler 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı 1. yarıyılı içerisinde toplanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerle yapılan uygulamanın tamamı yüz yüze sınıf ortamında ya da rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ve veli formlarına daha kolay işlem yapılabilmesi için numara verilmiştir. Çalışmada öğrenciler "Ö", veliler ise "E" harfiyle simgelenmiş

ve bu kısaltmaların yanına kaçıncı kişi olduklarını gösteren numaralar verilmiştir. Uygulama esnasında gruplara girilerek öğrencilerin sorularına bizzat cevap verilmiştir. Velilerin bir kısmına BİLSEM'de uygulama yapılmış bir kısmı ise gerekli açıklamaların yapılmasından sonra evde doldurup teslim etmek üzere zarf içerisinde formları teslim almışlardır. Velilere birebir olarak ya da telefon aracılığıyla gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır (Patton, 2014). Araştırmada elde edilen verilerin içerik analizi tekniğine göre analiz edilmesi ve yorumlanması, aşağıda belirtilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir (Saban, 2009):

a. Kağıtların okunması ve numaralandırma aşaması: Öncelikle özel yetenekli öğrencilere ve velilerine ait formlar okunmuş ve her kağıda birer numara verilmiştir. Numara verilen kağıtlar, metaforlarla birlikte tablo hâline getirilmiştir.

b. Eleme aşaması: Tüm öğrenci formları değerlendirmeye alınırken 5 veli formu konularla ilgili metaforun olmaması ya da birden fazla metafor olması nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır

c. Gruplama aşaması: Özel yetenekli öğrencilerin ve velilerinin oluşturdukları metaforlar, ortak özellikleri ve ortak alanlarının belirlenmesi amacıyla içerik analizi tekniği kullanılarak daha küçük gruplara ayrılmıştır.

d. Kategori oluşturma aşaması: Değerlendirmeye alınan ve sıralanan metaforlar, metaforların içerdikleri anlamlar temel kategoriler altında toplanmıştır. Bazı metaforlar cümledeki içerik ve anlamları farklı olduğu için farklı kategoriler altında incelenmiştir (Örneğin: güneş, kardelen çiçeği gibi.). Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılarak, frekans ve yüzdeler grafik veya tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Kategorilerin belirlenmesinde 2 alan uzmanıyla birlikte çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen veriler (öğrenci ve veli formlarına ilişkin veriler) uzmanlara verilmiş ve kategoriler oluşturmaları istenmiştir. Daha sonra araştırmacıların ve uzmanların belirlediği kategoriler üzerinden görüş birliğine bakılmıştır. Oluşturulan kategorilerde tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü [P=(görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı)x100] kullanılmış ve % 94 oranında görüş birliğine ulaşılmıştır. Bu oran, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Son olarak araştırmacılar ve uzmanlar bir araya gelerek özel yetenekli öğrencilere ve velilere ait metaforların 6 metafor başlığı altında toplanmasında anlaşmışlardır.

Bunlar:

1. Amaç-hedefe ulaşan olarak akademik başarı,
2. Dikkat çeken/fark edilen olarak akademik başarı,
3. Farklı düzeyleri/seviyeleri bulunan olarak akademik başarı,
4. Kendine özgü olan olarak akademik başarı,
5. Önem verilince, çaba gösterilince gelişen olarak akademik başarı,
6. Yararlı faydalı olan akademik başarı olarak kategorize edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Özel yetenekli öğrenciler tarafından akademik başarı kavramına yönelik üretilen metaforlara ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Özel Yetenekli Öğrencilerin "Akademik Başarı" Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

	Kategoriler	Metafor	f	%
1	Amaç-hedefe ulaşan unsur olarak akademik başarı	Araba	1	2%
		Bisiklet	1	2%
		Buluş	1	2%
		Çalışmak	1	2%
		Çatı	1	2%
		Dağın zirvesi	1	2%
		Futbol topu	1	2%
		Gökdelen zirvesi	1	2%
		Merdiven	3	5%
		Otobüs	1	2%
		Sağlık	1	2%
		Uçak	1	2%
		Üniversite	1	2%
		Yarış	1	2%
		Yarış arabası	1	2%
		Yarış atı	1	2%
		Yarış oyunu	1	2%
		Yürüyen merdiven	1	2%
		Zeki insan	1	2%
		Zirvesi görünmeyen dağ	1	2%
		Toplam	**22**	**37%**
2	Dikkat çeken/fark edilen unsur olarak akademik başarı	Elmas	1	2%
		Gökkuşağı	1	2%
		Kaleci	1	2%
		Rahatlık	1	2%
		Yapboz	1	2%
		Toplam	**5**	**8%**

3	Farklı düzeyleri/seviyeleri bulunan unsur olarak akademik başarı	Bardak	1	2%
		Ders	1	2%
		Farklılık	1	2%
		Hayat	1	2%
		Otobüs durağı	1	2%
		Soru	1	2%
		Soru çözmek	1	2%
		Şelale	1	2%
		Ağaç	1	2%
		Ağaç dalı	1	2%
		Toplam	**10**	**17%**
4	Kendine özgü olan unsur olarak akademik başarı	Elimiz ayağımız	1	2%
		Futbol	1	2%
		Gezgin	1	2%
		Kanıt	1	2%
		Kuş	1	2%
		Unvan	1	2%
		Yenilik	1	2%
		Toplam	**7**	**12%**
5	Önem verilince, çaba gösterilince gelişen unsur olarak akademik başarı	Çiftçi	1	2%
		Satranç	1	2%
		Teknoloji	1	2%
		Üstünlük	1	2%
		Toplam	**4**	**7%**
6	Yararlı faydalı olan unsur olarak akademik başarı	Altın	1	2%
		Çalar saat	1	2%
		Güneş	3	5%
		Kütüphane	1	2%
		Maden	1	2%
		Olumlu durum	1	2%
		Önemli durum	1	2%
		Saat	1	2%
		Su	1	2%
		Takdirname	1	2%
		Toplam	**12**	**20%**

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan özel yetenekli öğrenciler tarafından akademik başarı ile ilgili geliştirilen metaforlar 6 kategoride toplanmıştır. Tabloda oluşturulan 56 farklı metaforun genel dağılımdaki frekansları ve yüzdelerine yer verilmiştir. Ayrıca 6 alt kategorinin genel dağılımdaki yüzdelikleri de verilmiştir. Buna göre *"Amaç-hedefe ulaşan unsur olarak akademik başarı"* kategorisi genel dağılımda 22 metaforla %37, *"Dikkat çeken/fark edilen unsur olarak akademik başarı"* kategorisi genel dağılımda 5 metaforla %8, *"Farklı düzeyleri/seviyeleri bulunan unsur olarak akademik başarı"* kategorisi genel dağılımda 10 metaforla %17, *"Kendine özgü olan unsur olarak akademik başarı"* kategorisi genel dağılımda 7 metaforla %12, "Önem verilince, çaba gösterilince gelişen unsur olarak akademik başarı" kategorisi genel dağılımda 4 metaforla %7 ve *"Yararlı faydalı olan unsur olarak akademik başarı"* kategorisi genel dağılımda 12 metaforla %20 olarak yer almıştır. Yüzdelik oranı en yüksek olan kategori 22 metaforla ve %37 oranla *"Amaç-hedefe ulaşan unsur olarak akademik başarı"* kategorisi olmuştur.

Özel yetenekli öğrenci velileri tarafından akademik başarı kavramına yönelik üretilen metaforlara ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Özel Yetenekli Öğrenci Velilerinin "Akademik Başarı" Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

	Kategoriler	**Metafor**	**f**	**%**
1	Amaç-hedefe ulaşan unsur olarak akademik başarı	Anahtar	1	2%
		Araba	1	2%
		Araştırma yapmak, çalışmak	1	2%
		Dağ	2	4%
		Fabrika	1	2%
		Keşfetme becerisi	1	2%
		Kurye	1	2%
		Merdiven	2	4%
		Sistemli çalışma	1	2%
		Sonu olmayan dağ	1	2%
		Yarış arabası	2	4%
		Yarış atı	1	2%
		Zirveyi hedefleyen dağcı	2	4%
		Toplam	**17**	**33%**

2	Dikkat çeken/fark edilen unsur olarak akademik başarı	Araştırma yapmak, çalışmak	1	2%
		Bal yapmayan arı	1	2%
		Güneş	1	2%
		Yanardağ	1	2%
		Toplam	**4**	**8%**
3	Farklı düzeyleri/seviyeleri bulunan unsur olarak akademik başarı	Çikolata	1	2%
		İlerleme	1	2%
		Jet uçağı	1	2%
		Seviye	1	2%
		Tencere	1	2%
		Toplam	**5**	**10%**
4	Kendine özgü olan unsur olarak akademik başarı	Düzen	1	2%
		Farklı alanlardaki başarı	1	2%
		Karne	1	2%
		Kilit	1	2%
		Uçak	1	2%
		Üstün başarı	1	2%
		Toplam	**6**	**12%**
5	Önem verilince, çaba gösterilince gelişen unsur olarak akademik başarı	Ay	1	2%
		Bebeğin ayakta durması	1	2%
		Bilgilere kendi değerini katmak	1	2%
		Çalışma ve araştırma	1	2%
		Diploma	1	2%
		Emek vermek, gayret etmek	1	2%
		Merhametli usta eseri	1	2%
		Planlı çalışma	1	2%
		Saat	1	2%
		Sağlıklı ortamda yetişmek	1	2%
		Tek başına yetersizdir	1	2%
		Üstün eğitim	1	2%
		Toplam	**12**	**23%**

6	Yararlı faydalı olan unsur olarak akademik başarı	Bilgi	1	2%
		Disiplin	1	2%
		Güneş	1	2%
		Kariyer	1	2%
		Köprü	1	2%
		Kutup yıldızı	1	2%
		Meslek	1	2%
		Yeni buluş yapmak	1	2%
		Toplam	**8**	**15%**

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin velileri tarafından akademik başarı kavramı ile ilgili geliştirilen metaforlar 6 kategoride toplanmıştır. Tabloda oluşturulan 46 farklı metaforun genel dağılımdaki frekansları ve yüzdelerine yer verilmiştir. Cümledeki anlamına göre bazı metaforlar birden fazla kategori içerisinde yer almıştır. Bunlar "*araştırma yapmak-çalışmak ve güneş*" kavramlarıdır. 6 alt kategorinin genel dağılımdaki yüzdelikleri de verilmiştir. Buna göre "*Amaç-hedefe ulaşan unsur olarak akademik başarı"* kategorisi genel dağılımda 17 metaforla %33, *"Dikkat çeken/fark edilen unsur olarak akademik başarı"* kategorisi genel dağılımda 4 metaforla %8, "*Farklı düzeyleri/seviyeleri bulunan unsur olarak akademik başarı"* kategorisi genel dağılımda 5 metaforla %10, *"Kendine özgü olan unsur olarak akademik başarı"* kategorisi genel dağılımda 6 metaforla %12, "Önem verilince, çaba gösterilince gelişen unsur olarak akademik başarı" kategorisi genel dağılımda 12 metaforla %23 ve "*Yararlı faydalı olan unsur olarak akademik başarı"* kategorisi genel dağılımda 8 metaforla %15 olarak yer almıştır. Yüzdelik oranı en yüksek olan kategori 17 metaforla ve %33 oranla *"Amaç-hedefe ulaşan unsur olarak akademik başarı"* kategorisi olmuştur.

Özel yetenekli öğrenciler ve velileri tarafından akademik başarı kavramına yönelik üretilen metaforların alt kategoriler bağlamında yüzde farklarına ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Özel Yetenekli Öğrenciler ve Velilerin "Akademik Başarı" Kavramıyla İlgili Ürettikleri Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategori	*Özel Yetenekli Öğrenci*		*Veli*		% Farkı
	f	%	f	%	
Amaç-hedefe ulaşan unsur olarak……	*22*	*36,7*	*17*	*32,7*	4,0%
Dikkat çeken/fark edilen unsur olarak……	*5*	*8,3*	*4*	*7,7*	0,6%
Farklı düzeyleri/seviyeleri bulunan unsur olarak……	*10*	*16,7*	*5*	*9,6*	7,1%
Kendine özgü olan unsur olarak……	*7*	*11,7*	*6*	*11,5*	0,1%
Önem verilince, çaba gösterilince gelişen unsur olarak……	*4*	*6,7*	*12*	*23,1*	-16,4%
Yararlı faydalı olan unsur olarak……	*12*	*20,0*	*8*	*15,4*	4,6%
Toplam	***60***	***100***	***52***	***100***	-

Tablo 5'e göre "Amaç-hedefe ulaşan unsur olarak…" kategorisinde yer alan metaforlara bakıldığında; özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri metaforların oranı %4 oranında velilerin ürettikleri metaforlardan daha fazladır. "Dikkat çeken/fark edilen unsur olarak …" kategorisinde yer alan metaforlara bakıldığında; özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri metaforların oranı %0,6 oranında velilerin ürettikleri metaforlardan daha fazladır. "Farklı düzeyleri/seviyeleri bulunan unsur olarak …" kategorisinde yer alan metaforlara bakıldığında; özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri metaforların oranı %7,1 oranında velilerin ürettikleri metaforlardan daha fazladır. "Kendine özgü olan unsur olarak …" kategorisinde yer alan metaforlara bakıldığında; özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri metaforların oranı %0,1 oranında velilerin ürettikleri metaforlardan daha fazladır. "Önem verilince, çaba gösterilince gelişen unsur olarak …" kategorisinde yer alan metaforlara bakıldığında; velilerin ürettikleri metaforların oranı %16,4 oranında özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri metaforlardan daha fazladır. "Yararlı faydalı olan unsur olarak …" kategorisinde yer alan metaforlara bakıldığında; özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri metaforların oranı %4,6 oranında velilerin ürettikleri metaforlardan daha fazladır. 6 kategori geneline bakıldığında 5 kategoride özel yetenekli öğrencilerin, 1 kategoride de velilerin ürettikleri metaforlar yüksek çıkmıştır.

SONUÇ

Özel yetenekli öğrencilerin "akademik başarı" kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforların yüzdelik dağılımı kategorisel olarak incelendiğinde en fazla metaforun %37'yle "Amaç-hedefe ulaşan unsur olarak …" kategorisinde üretildiği tespit edilmiştir. Bu kategoriye göre öğrenciler "akademik başarı" kavramını gelecek hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak, istediklerine erişmelerinde rol oynayacak etkili bir araç olarak görmektedirler. En düşük frekansın %7'yle "Önem verilince, çaba gösterilince gelişen unsur olarak …" kategorisinde görülmesi öğrencilerin akademik başarı için kendi düzeylerindeki bireylerde fazla çabaya gerek duymadan erişilebilecek bir durum olduğu düşünülebilir.

Velilerin "akademik başarı" kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforların yüzdelik dağılımı kategorisel olarak incelendiğinde en fazla metaforun %33'le öğrencilerde olduğu gibi "Amaç-hedefe ulaşan unsur olarak …" kategorisinde üretildiği tespit edilmiştir. Bu kategoriye göre veliler "akademik başarı" kavramını gelecek hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak, istediklerine erişmelerinde rol oynayacak bir özellik olarak görmektedirler. En düşük frekansın %4'le "Dikkat çeken/fark edilen unsur olarak…" kategorisinde görülmesi öğrencilerin akademik başarılarının genelde üst düzey oluşu nedeniyle insanlarca olağanlaştırılmasının işareti olduğu düşünülebilir.

Özel yetenekli öğrenciler ve veliler tarafından üretilen "akademik başarı" kavramına yönelik metaforlar 6 kategoride incelenmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri metaforlar "Amaç-hedefe ulaşan unsur olarak……" kategorisinde %4, "Farklı düzeyleri/seviyeleri bulunan unsur olarak……..." kategorisinde %7,1 , "Dikkat çeken/fark edilen unsur olarak…… " kategorisinde %0,6 , "Kendine özgü olan unsur olarak……..." kategorisinde %0,1 ve "Yararlı faydalı olan unsur olarak…" kategorisinde %4,6 oranında velilerin ürettikleri metaforun oranından daha yüksek çıkmıştır. Özel yetenekli öğrenciler daha çok yararı olan ve her düzeyde karşılaşılabilecek bir unsur olarak değerlendirdikleri akademik başarının farklı seviyelerde de gerçekleşebileceğini belirterek velilerin tek tip başarı beklentisinin bir bakıma eleştirisini de yapmışlardır. Velilerin ürettikleri metaforlar ise "Önem verilince, çaba gösterilince gelişen unsur olarak……" kategorisinde %16,4 oranında özel yetenekli öğrencilerin ürettikleri metaforlardan daha yüksek çıkmıştır. Veliler akademik başarıyı çaba gösterildiğinde elde edilebilecek bir unsur olarak görerek, gayret edilmeden başarının elde edilmesinin zor olduğunu vurgulamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde; Özsoy (2014) Bilim ve Sanat Merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerine yönelik çalışmasında katılımcıların ürettikleri metaforları 7 kavramsal kategori altında toplamıştır. Bu kavramsal kategoriler: "1) Yüksek Performans Gösteren Çalışkan Birey, 2) Uygun Eğitime Gereksinim Duyan Birey, 3) Gizemli, Anlamak İçin Çaba Gerektiren Birey, 4) Değerli Birey, 5) Yaşıtlarından Farklı Görünen Birey, 6) Geniş Kapasiteli Birey, 7) Çok Yönlü Birey" şeklindedir. Bu çalışma sonucunda Bilim ve Sa-

nat Merkezi öğretmenlerinin, üstün yetenekli öğrencilerin ve onların velilerinin "üstün yetenekli öğrenci" kavramını; yüksek performans gösteren, uygun eğitime gereksinim duyan, anlamak için çaba gerektiren, değerli, yaşıtlarından farklı görünen, geniş kapasiteli ve çok yönlü olarak algıladıkları görülmüştür. Bu çalışma üstün yeteneklilerin eğitiminde yer alan öğretmenlerinin, onların ailelerinin ve üstün yeteneklilerin "üstün yetenekli öğrenci" kavramını metaforik olarak nasıl algıladıklarını göstermesi açısından önemlidir. Bu çalışma 3 farklı gruba (öğrenci, öğretmen ve veli) uygulanmış olsa da geliştirilen metaforlar homojen dağılım göstermektedir. Bu da Bilim ve Sanat Merkezi bünyesinde olan bireylerin üstün yetenekli öğrenciyi birbirlerine yakın şekilde algıladıklarını göstermektedir.

ÖNERİLER

1. Özel yetenekli öğrenci velilerinin çaba göstermeden akademik başarının elde edilemeyeceği düşüncesinden yola çıkılarak bu beklentiyi karşılamak ve öğrenciler tarafından da içselleşmesini sağlamak için ortak etkinlikler ve grup çalışmaları yapılabilir.

2. Özel yetenekli öğrenci ve velilerine göre akademik başarının hedefe ulaşmada etkisinin büyük olması nedeniyle bu amaca yönelik yapılması gereken eylemler ve alınması gerekli tedbirler konusunda paydaşlarla işbirliği yapılabilir.

3. Özel yetenekli öğrencilerin oluşturdukları metaforların kategorileri dikkate alınarak akademik başarı kavramına yükledikleri değerler açısından hem öğrencilere hem de velilerine yönelik grup çalışmaları yapılabilir.

4. Özel yetenekli öğrencilerin ve velilerin metaforları, farkı değişkenler açısından da incelenerek yeni değerlendirmeler yapılabilir.

5. Özel yetenekli öğrencilere sorulan bu kavram normal gelişim gösteren öğrenci grubuna da sorularak bu iki grup arasındaki farklar incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar ve sorunları.* Ankara: Eduser Yayınları.

Akbaşlı, S , Kösece, P ve Balta Uçan, M . (2018). Okul değişkenlerinin akademik başarıya olan etkisine yönelik öğrenci görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 2 (2), 93-110. doi: 10.31798/ses.439740

Bahçetepe, Ü. ve Meşeci Giorgetti, F. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 83-101.

Belur, A. (2014). *BİLSEM'e kayıt hakkı kazanan ve kazanamayan öğrencilerin anne/babalarının rehberlik gereksinimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Bildiren, A. (2016). *Üstün yetenekli çocuklar, aileler ve öğretmenler için bir klavuz.* İstanbul: Doğan Egmont yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. veAkgün, Ö. E. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cho, S. ve Yoon, Y. (2005). Family processes and psychosocial problems of the young korean gifted. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 245-261.

Coşar Ciğerci, Z. (2006). Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Davis, G. A. (2014). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi.* (M. I. Koç, Çev.) İstanbul: Özgür Yayınları.

Eriş, B. (2015). *Her çocuk üstün yeteneklidir.* İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Fonseca, C. (2014). Ü*stün zekalı çocuklar için başarının 101 sırrı.* (A. Dülger, Çev.) İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.

Gardner, H. (2013). *Çoklu zeka yeni ufuklar.* (A. Hekimoğlu Gür, Çev.) İstanbul: Optimist Yayınları.

İncekara, H. (2012). *Üstün* yetenekli çocukların keşfi... *Meclis Araştırma Komisyonu Raporu.* Ankara: TBMM.

Klein, B. (2007) *Raising gifted kids. everthing you need to know to help your exceptional child thrive*. New York: Amacom American Management Association.

Kurul Tural, N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 3954.

Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

MEB. (1973). *Millî* Eğitim Temel Kanunu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname***.** Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2012). Ö*zel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* Ankara: MEB.

MEB. (2013). *Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2016a, Ağustos). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2016b). *Üstün zeka özel yetenek ve kaynaştırma.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi.) Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özsoy, Y. (2014). *Bilim ve Sanat Merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları.* Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2(1), 74-87.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar.* Ankara: Karatepe Yayınları.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.* (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 281-326.

Sak, U. (2010). **Ü***stün zekalılar:* **Ö***zellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.

TDK. (2018). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nite Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları.* Ankara: Nobel Yayınları.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 222, (103-126)

EĞİTİM ALANI AÇISINDAN 10. KALKINMA PLANI, 2018 YILI PROGRAMI VE MEB STRATEJİK PLANININ UYUMLULUĞUNUN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Erdal TOPRAKÇI[1], Dilşad BAKIR[2]

1 Prof. Dr.; Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, İzmir, erdal.toprakci@ege.edu.tr, ORCID ID: 0000 0001 9552 9094.

2 İngilizce Öğretmeni; MEB Karabağlar Cumhuriyet Anadolu Lisesi, İzmir, dilsad_26_@hotmail.com, ORCID ID: 0000 0002 0041 6458.

Geliş Tarihi: 09.10.2018 **Kabul Tarihi:** 28.03.2019

Öz: Araştırmanın amacı eğitim alanı açısından 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015- 2019 Stratejik Planı'nın uyumluluğunu incelemektir. Veri kaynağı olarak Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB Stratejik planları temel alınmıştır. Araştırma nitel araştırma deseni temelinde doküman inceleme yöntemi ile yapılmıştır. Verilerin analizi için içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Buna göre her bir doküman "Eğitime erişim, Bütünsel gelişim süreci (Nitelikli birey, Nitelikli iş gücü ve Nitelikli öğretmen), Alt yapı (Fiziki ve Teknolojik altyapı), Öğretim süreci (Öğretim programları ve araçları), Rehberlik hizmetleri, Kurumsal yapı" temaları kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan politika, tedbir ve stratejilerin en çok "Eğitime erişim" ve "Kurumsal yapı" temalarında uyum gösterdikleri, bunun aksine ise "Alt yapı", "Öğretim süreci" ve "Rehberlik hizmetleri" temalarında ise yeterince uyum içerisinde olmadıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda birbiriyle tutarlılığı daha fazla olan plan ve programların oluşturulabilmesi ve uygulamalara zemin hazırlanabilmesi için Kalkınma Bakanlığı tarafından izleme ve değerlendirmeye yönelik bir komisyon kurularak eşgüdüm sağlanması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Eğitim, Kalkınma planı, Yıllık program, Stratejik plan.

THE INVESTIGATION OF THE COMPLIANCE OF THE TENTH DEVELOPMENT PLAN, THE 2018 ANNUAL PROGRAM AND THE STRATEGIC PLAN OF THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION (2015-2019) IN TERMS OF THE FIELD OF EDUCATION

Abstract:

The aim of this study is to investigate the compliance of the 10th Development Plan, the 2018 Annual Program and the Strategic Plan of the Ministry of National Education (2015-2019) in terms of the field of education and to determine the similarities and differences between them. The Development Plan, 2018 Annual Program and the Ministry of National Education Strategic Plan (2015-2019) were based as data sources. The research was carried out by document review method which is one of the qualitative research designs. Content analysis technique was used to analyze the data. Accordingly each document was examined according to the themes of "Access to education, Holistic development process (Qualified individual, Qualified workforce and Qualified teacher), Infrastructure (Physical and Technological infrastructure), Teaching process (Curriculum and tools), Guidance services, Institutional structure". According to the results of the research, it has been determined that the policies, measures and strategies included in the Tenth Development Plan, 2018 Annual Program and the Strategic Plan of the Ministry of National Education (2015-2019) are the most compatible in terms of "Access to education" and "Institutional structure" themes. On the other hand, it has been stated that the policies, measures and strategies included in these plans are not in compliance with "Infrastructure", "Teaching process" and "Guidance services". In this direction, it is recommended to establish a commission for monitoring and evaluation by the Ministry of Development in order to create plans and programs that are more consistent with each other and prepare a ground for practices.

Key words: Education, Development plan, Annual programme, Strategic plan.

GİRİŞ

Kurum, bir toplumun yaşama dair ihtiyaçlarını karşılamak, sorunlarını çözmek için ortaya çıkan; toplum tarafından benimsenen yasa ve kurallara uygun şekilde çalışan toplumsal ilişkiler dokusudur (Uras, 2002). Toplumsal gereksinimler kapsamında oluşturulan bu kurumlardan bir tanesi de eğitim kurumudur.

Sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik alanlarda meydana gelen değişmeler, tüm toplumsal kurumları olduğu gibi eğitim kurumunu da çok yönlü olarak etkilemektedir. Bu anlamda, eğitim kurumunda yeni yaklaşımlar ve uygulamaların yaşama geçirilmesi, bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (Çalık, 2003). Aydın'a (2005) göre bu zorunluluk eğitim kurumunun süreçlerini daha akıllıca planlamasını gerektirmektedir. Eğitim planlaması, en geniş anlamda, rasyonel ve düzenli çözümleme tekniğinin eğitim sürecine, eğitimi öğrencilerin ve toplumun gereksinimlerini karşılamada ve amaçlarını gerçekleştirmede daha etkili ve verimli kılmak amacıyla uygulanmasıdır (Toprakçı, İğci, Tokat ve Yücel, 2007).

Toplumun pozitif yönde değişmesi ve kalkınması için devletler plan yaparlar. Bu planlar ve programlar içerisinde her kurum ayrı ayrı ele alınmaktadır. Bu bağlamda en büyük görev eğitim kurumuna düşmektedir çünkü değişimin ve kalkınmanın başlangıç noktası eğitim öğretim sürecinin gerçekleştiği eğitim kurumudur. Eğitim alanındaki kronikleşmeye başlayan sorunların çözümü iktisadi ve sosyal açıdan bir birine tam uyumlu ve uygulanabilir planlar hazırlamak, buna paralel olarak da uygulama sürecinde kesinlikle taviz vermemektir (Taş, 2007).

Genç'e (2004) göre plan, içinde bulunulan nokta ile varmak istenilen nokta arasındaki boşluğu dolduran köprüdür. Planlama ise, bu köprüyü çevresel öğeleri de dikkate alarak inşa etme çabasıdır (Özmantar, 2011). Sarıaslan (1994) kalkınmayı, "bazı ekonomik göstergelerdeki artışı ifade eden ekonomik büyüme" kavramını içeren bir çerçevede "ekonomik göstergelerdeki artışların toplumu oluşturan değişik kesim ve bireylere dengeli dağılımını kapsayan ve toplumda bazı sosyo-kültürel değişimlere yol açan" bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Sezen'e (1999) göre ise kalkınma, hem niceliksel göstergelerin artmasını hem de bireylerin yaşam standartlarının yükselmesini içeren bir kavramdır (Küçüker, 2008). Türkiye'de 1960 yılından itibaren kalkınmanın hızlandırılması, toplumsal ve kültürel dönüşümün uyumlu olarak yönlendirilmesi amacıyla kalkınma planlarının hazırlanması ve uygulanması görüşü benimsenmiştir (Taş, 2007). Bu bağlamda Kalkınma Bakanlığı tarafından kalkınma planları hazırlanmaktadır ve uzun vadeli kalkınma amaçları belirlenerek gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

2014-2018 dönemini kapsayan 10. Kalkınma Planı ile Türkiye'nin uluslararası değer zinciri hiyerarşisinde üst basamaklara çıkmış, yüksek gelir grubu ülkeler arasına girmiş ve mutlak yoksulluk sorununu çözmüş bir ülke hâline gelmesi amaçlanmaktadır. Belirlenen hedefler doğrultusunda ülkenin büyüme performansının daha yüksek, istikrarlı ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulması, rekabet gücünün ve toplumun refah seviyesinin arttırılması öngörülmektedir (KB, 2013). 10. Kalkınma Planının hedefleri ve politikaları genel anlamıyla incelendiğinde; bilgi ve teknoloji kullanımı, yeniliklerin üretim yapısı ile bütünleştirilmesi, nitelikli insan ve toplum için kaliteli bir yaşam standardının ve sosyal ortamın oluşturulması, kurumsallaşmış kamu politikaları, fırsat eşitliği, insan odaklı kalkınma anlayışı, fiziki ve beşeri alt yapının sağlan-

ması, güçlü bir hukuk sistemi, nesiller arası hakkaniyet, bölgesel gelişmişlik farklarını azaltma ve iyileştirme, gelişmiş bölge ve şehirlerin küresel ekonomi ile bütünleştirilmesi gibi konular öne çıkmaktadır. Kalkınma planı hazırlanırken insan odaklılık, katılımcılık, kapsayıcılık, hesap verilebilirlik ve şeffaflık ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Kalkınma planlarına ek olarak ise programlar yapılmaktadır. Programlar, kalkınma planlarında yer alan amaç ve hedeflerin uygulamaya yakın somut yapılacaklarını kapsayan bir doğrultuda hazırlanan kaynaklardır.

Program, süreleri belirlemek, ayrıntılı faaliyetlerin uygulanacakları yer ve zamanları, bunların kimler tarafından nasıl yapılacağını saptamaktır. Program tam belirlilik hallerini ve çok kısmi riskleri içermektedir. Bir olayın en ince ayrıntılarını yer, zaman, şahıs ve usul göstererek belirlemektedir (Güçlü, 2003). Bu bağlamda yıllık programlar Kalkınma Planları ve Orta Vadeli Plan temel alınarak hazırlanmaktadır. *Yüksek Planlama Kurulunun 6/10/2017 tarihli ve 2017/36 sayılı Raporu "2018 Yılı Programı" ile "2018* Yılı Programının Uygulanması, Koordinasyonu ve İzlenmesine Dair Karar'ın kabulü; 641 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 32*'nci maddesine göre, Bakanlar Kurulu'nca 11/10/2017 tarihinde kararlaştırılmıştır. Söz konusu kararın amacı,* 2018 Yılı Programında yer alan ekonomik ve sosyal hedeflere ulaşmak için; makroekonomik politikaların, sektör stratejilerinin, bölge planlarının, bölgesel gelişmeye yönelik programların ve bunlarla ilgili yatırımların koordineli bir şekilde yürütülmesidir (KB, 2018).

2018 Yılı Programının temel amacı, Orta Vadeli Plan (2018-2020) çerçevesinde; makroekonomik istikrarın korunması, cari dengenin iyileştirilmesi, enflasyonun kontrol altında tutulması, ileri teknoloji kullanan üretim yapısının yaygınlaştırılması, işgücü kalitesinin ve üretkenliğinin arttırılması ve kamuda kurumsal kalitenin iyileştirilmesi yoluyla büyümeyi hızlandırmak, istihdamı arttırmak ve gelir dağılımını iyileştirmektir (KB, 2018). 2018 Yılı Programı eğitim açısından incelendiğinde eğitime erişim, okullaşma, mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılması, öğretmen yetiştirme, öğrenme ortamları ve içerikleri, yükseköğretimde meydana gelen gelişmeler ve var olan sorunlar gibi konuların öne çıktığı görülmektedir.

Stratejik planlama ile asgari seviyedeki kaynaklarla hedeflenen sonuçlara ulaşılması ve ihtiyaçlara cevap verebilecek azami etkinin oluşturulması amaçlanmaktadır (KB, 2018). Strateji kelimesi, eski Yunanca (stratós στρατός) 'ordu' ve eski Yunanca (ágō ἄγω) 'sürmek, sevk etmek' sözcüklerinin bileşiğidir (EtimolojiTürkçe, 2018) . Blackerby (1994)'e göre, askeri kökenli olan stratejik planlama, özel sektör kuruluşlarının kullanımına uygun olarak ilk kez 1920'lerde Harvard İş Okulunda geliştirilmiştir. 1950'lere doğru stratejik planlama kurumsal politika ve yapılardan uzaklaşarak yönetim riskleri, endüstriyel büyüme ve pazar payı konularına odaklanmıştır. 1980'lerin ortalarına kadar özel sektör tarafından kullanılan stratejik planlama, bu tarihten sonra kamu kuruluşlarının da kullandığı bir yönetim aracı hâlini almıştır (Özmantar, 2011). Türkiye'de 2003 yılında 5018 sayılı "Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu" ile kamu idarelerine kalkınma planları, programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri

temel ilkeler çerçevesinde misyon ve vizyonlarını oluşturmak, amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamak, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmek ve uygulamanın izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlama görevi verilmiştir (KB, 2018). Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı'nda da 2010 yılında 2006/55 ve 2010/14 sayılı genelgelerle tüm okul ve kurumlarda stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci başlamıştır.

Ülke düzeyinde politika ve strateji yönetimi ile kuruluş düzeyinde politika ve strateji yönetiminin uyumu dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan bir tanesidir. Bu bağlamda stratejik planlar; kalkınma planı, orta vadeli program, faaliyet alanı ile ilgili diğer ulusal, bölgesel ve sektörel plan ve programlara uygun olarak hazırlanmalıdır. Ayrıca stratejik planların; diğer idarelerin stratejik planları ile uyumlu ve tutarlı olması gerekmektedir (Toprakçı, Ölmez ve Özözgü, 2015).

Kamu idarelerinin stratejik planlar vasıtasıyla, kalkınma planları, programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturması, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptaması, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmesi ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini yapmaları gerekmektedir (MEB, 2015). Bu doğrultuda MEB 2015-2019 Stratejik Planı hazırlanmıştır. Söz konusu plan genel hatlarıyla incelendiğinde eğitime erişim; bireyin bir bütün olarak gelişimi; kaliteli bir eğitim için beşeri, mali, fiziki ve teknolojik bir yapı oluşturma anlayışı gibi hususlar ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planının amaç, hedef, politika ve stratejileri ele alınmıştır.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde sekiz yıllık kesintisiz temel eğitime geçişten günümüze kalkınma planlarının ilköğretimde okullaşma oranı ve sınıf mevcudu açısından irdelenmesi (Ay, 2010), kalkınma planlarında öngörülen eğitim hedeflerinin gerçekleşme düzeyi (Korkmaz, 1995), 1963 ve 2005 yılları arasında hazırlanan kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi (Küçüker, 2008), Türkiye'de kalkınma planlarına göre eğitimin kalkınmadaki rolü (Taş, 2007), kalkınma planları doğrultusunda ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücü niteliklerinin belirlenmesi ve buna uygun öğretmen yetiştirilmesi (Gökalp, 2003) gibi konular üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Alanyazındaki yıllık programların eğitim açısından incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna karşın MEB stratejik planlarının incelendiği çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan bu araştırmalar daha çok farklı kademelerdeki okullarda stratejik planlama hazırlama süreci (Küçüksüleymanoğlu, 2007; Özmantar, 2011), mevcut stratejik plan uygulamalarının değerlendirilmesi (Bulut, 2014; Memduhoğlu ve Uçar, 2012), okul yöneticilerinin stratejik planlama ve uygulama sürecine ilişkinin görüşleri (Ayrancı, 2013), stratejik plan ve örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin tespiti (Ekici, 2015), stratejik planların uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar ve sorunların çözümü (Yarım, 2016; Yılmaz, 2016), ilköğretim okullarındaki stratejik planın uygulanmasındaki zayıf yönlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Han,

2013), çeşitli illerdeki üniversitelerin stratejik planlarının karşılaştırılması (Kaygısız, 2017), Bakanlıklar arası stratejik planların uyumu (Toprakçı, Ölmez Ceylan ve Özgözgü, 2014), stratejik plan çerçevesinde eğitim hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyinin değerlendirilmesi (Topcu, 2017), Yükseköğretim stratejik planı ile üniversitelerin stratejik planlarının uyumu (Toprakçı, İğci, Tokat ve Yücel, 2007), Avrupa Birliği'nin Türkiye'ye yönelik ilerleme raporları ile stratejik planın karşılaştırılması (Toprakçı ve Yılmaz, 2014) gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, Ikediugwu ve Chukwumah'ın (2015), Anambra eyaletindeki ortaöğretim okullarındaki kaliteli eğitime ve hizmet sunumuna katkıda bulunmak için stratejik plan uygulamalarının, müdürlerin yönetim rollerini nasıl geliştirdiğini inceledikleri görülmektedir. Cheng (2011), öz değerlendirme kapasitesi ve personel yeterliğinin ortaokullardaki stratejik planlamanın yordayıcıları olup olmadığını araştırmıştır. Davies ve Ellison, (1998) ise geleneksel planlamaya eleştiride bulunarak stratejik planlamanın yararlı olup olmadığını incelemiştir. Söz konusu çalışmalarda daha çok örneklem olarak okul yöneticileri, araştırmaların yapıldığı okul türü olarak da ilköğretim okullarının ön plana çıktığı görülmektedir. Buna ek olarak kalkınma planı, yıllık program ve stratejik planın eğitim-öğretim açısından uyumluluğunun çalışıldığı bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Oysaki kalkınma planın amaç, hedef ve politikalarından yola çıkılarak hazırlanan programlar ve stratejik planlarda yer alan tedbirlerin ve stratejilerin uyumluluğunun daha derinlemesine incelenmesi kapsamları ve birbirlerini temsil etmeleri açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı eğitim alanı açısından 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB Stratejik Planı'nın uyumluluğunu incelemektir. Bunun için veri kaynağı olarak Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB Stratejik planları kullanılmıştır dolayısıyla veriler uygulamada olan kalkınma planı, yıllık program ve stratejik plan ile sınırlıdır. Söz konusu yıllık programların ve stratejik planların kalkınma planını ne kadar kapsadığı, dikkate alınan konuların daha çok hangilerinin olduğunu belirlemek göz ardı edilen noktaların tespiti açısından önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın daha sonra yapılacak diğer araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın problemi; eğitim alanı açısından 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nın uyumluluğunun tespit edilmesidir. Bu doğrultuda veri toplama sürecinde araştırmanın problemine uygun olarak nitel araştırma deseni temelinde doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Bu yöntemin uygulanması beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve kullanma (Forster, 1995: Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Dokümanlara ulaşma aşamasında 10. Kalkınma Planı, 2018 Yıllık Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'na internet üzerinden ulaşılmıştır ve söz konusu dokümanlar bu belgeleri hazırlamakla sorumlu olan Bakanlıkların resmi internet sitelerinden elde edildiği için orijinallikleri sağlanmış olmaktadır. Dokümanları anlama aşamasında öncelikle söz konusu belgeler sonrasında ise bu belgelerdeki amaç, hedef ve politikalar detaylı olarak incelenmiştir. Eğitim alanı açısından bakıldığında, 10. Kalkınma Planı'nın 22 amaç ve hedeften, 2018 Yılı Programı'nın 20 politika ve tedbirden ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nın ise toplamda 147 stratejiden oluştuğu görülmüştür. Yükseköğretim kurumu anayasal olarak farklı bir yapıda olmasına rağmen söz konusu kurum hakkındaki politika ve stratejiler de MEB ile birlikte araştırmaya dahil edilmiştir çünkü eğitim öğretim süreci bir bütün olarak ele alınmıştır. Verilerin analizi aşamasında veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre içerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır. Bundan dolayı verilerin analizi aşamasında söz konusu belgelerdeki politika, tedbir ve stratejiler temel alınarak öncelikle kodlar; sonrasında ise temalar tespit edilmiştir. Bu temalar "Eğitime erişim, Bütünsel gelişim süreci (Nitelikli birey, Nitelik iş gücü ve Nitelikli öğretmen), Alt yapı (Fiziki ve Teknolojik Altyapı), Öğretim süreci (Öğretim programları ve araçları), Rehberlik hizmetleri, Kurumsal yapı" olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu temalara göre karşılaştırma yapmak için söz konusu belgelerdeki politika ve stratejiler nicel verilere dönüştürülmüştür. Son olarak veriyi kullanma aşamasında belirlenen temalara göre uygun olan ifadelerle yapılan analiz desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Veri analiz sürecinin daha iyi anlaşılması için 10. Kalkınma Planı, 2018 Yıllık Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan politika ve tedbirlerden "Eğitime erişim" temasına uygun olan ifadeler örnek olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: 10. Kalkınma Planı, 2018 Yıllık Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı kapsamında belirlenen tema ve açıklamalara ilişkin örnekler

Tema	Veri Kaynakları	Temayla ilişkili ifadeler
Eğitime erişim	**10. Kalkınma Planı**	Öğrencilerin sosyal, zihinsel, duygusal ve fiziksel gelişimine katkı sağlayan okul öncesi eğitim, imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır.
	2018 Yılı Programı	Okul öncesi eğitim yaygınlaştırılacak ve okul öncesi eğitim kurumları artırılacaktır.
	MEB 2015-2019 Stratejik Planı	Okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modelleri çeşitlendirilecek ve okul öncesi eğitim imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır.

Araştırmanın verileri analiz edilirken bazı politika ve hedeflerin birden fazla tema ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bundan dolayı söz konusu maddeler ilişkili olduğu her temanın çatısı altında incelenmiş ve her temayla ayrı ayrı nicel dönüşümlere tabi tutulmuştur. Örneğin 2018 Yılı Programı'nda yer alan politika ve tedbirlerden *"Okul öncesi eğitim yaygınlaştırılacak ve okul öncesi eğitim kurumları artırılacaktır"* ifadesi her çocuğun okul öncesi eğitimi almasının sağlanması ve okullaşma için gerekli olan fiziksel koşulların yeterli hale getirilmesi açısından hem "Eğitime erişim" teması hem "Fiziki alt yapı" teması ile ilişkilidir. Bundan dolayı söz konusu ifade iki tema altında ayrı ayrı incelenmiş ve nicel olarak belirtilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik alternatif kavramlarla ifade edilmektedir. Lincoln ve Guba (1985) "iç geçerlik" yerine "inandırıcılık", "dış geçerlik" yerine "aktarılabilirlik", "iç güvenirlik" yerine "tutarlık", "dış güvenirlik" yerine "teyit edilebilirlik" kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler (Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993). Bu bağlamda araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için araştırma süresince uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılar arasındaki bakış açısı farklılıklarını ortak bir sonuç etrafında toplamak için çeşitleme stratejisi kullanılmış ve kavramsallaştırma aşamasında tutarlılık göz önünde bulundurulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında bulgular iki bölümde ayrı ayrı incelenmiştir. İlk bölümde 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nın uyumu açısından birbirleriyle olan benzerlik ve farklılıkları temalar bazında ele alınmıştır. İkinci

bölümde söz konusu veri kaynaklarının temalara yer verme oranları tespit edilmiş ve kaynaklar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Bulgular incelenirken tablolardan ve grafiklerden yararlanılmıştır.

1. Temalara göre 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nın uyumu

İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan "Eğitime erişim, Bütünsel gelişim süreci (Nitelikli birey, Nitelik iş gücü ve Nitelikli öğretmen), Alt yapı (Fiziki ve Teknolojik altyapı), Öğretim süreci (Öğretim programları ve araçları), Rehberlik Hizmetleri, Kurumsal yapı" temaları 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı politika, tedbir ve stratejileri kapsamında incelenmiştir ve tespit edilen bulgular tablolar eşliğinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'ndaki "Eğitime Erişim" Temasının Uyumu

Veri Kaynakları	Eğitime Erişim
10. Kalkınma Planı	7
2018 Yılı Programı	7
MEB 2015-2019 Stratejik Planı	37
Toplam	**51**

"Eğitime erişim" teması okullaşma, fırsat eşitliği, dezavantajlı kişilerin ve grupların eğitim imkanları, bölgesel farklıları olan yerlerde eğitime ulaşım, özel öğretim imkanı gibi konuları içine almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde söz konusu üç belgenin politika, tedbir ve stratejilerinde eğitime erişim temasına yer verildiği, bu açıdan belgeler arasında uyum olduğu görülmektedir.

10. kalkınma planında eğitim alanı ile ilgili toplam amaç ve hedeflerin sayısı göz önüne alındığında (n=22) "Eğitime erişim" temasının (n=7, %32) oldukça fazla olduğu görülmüştür. 10. Kalkınma Planı'ndaki *"İlk ve orta öğretimde başta engelliler ve kız çocukları olmak üzere tüm çocukların okula erişimi sağlanacak, sınıf tekra*r*ı ve okul terki azaltılacaktır."* ifadesi bu temaya örnek olarak gösterilebilir.

2018 Yılı Programı'ndaki tüm politika ve tedbirler incelendiğinde (n=20) "Eğitime erişim" temasına (n=7, %35) kapsamlı şekilde yer verildiği tespit edilmiştir. "İlk ve ortaöğretimde özel eğitime gereksinim duyan engelli ve özel yetenekli öğrenciler için yönlendirme faaliyetleri ve sosyal aktiviteler artırılacak, eğitim programları gözden geçirilecek ve materyaller geliştirilecektir." ifadesi bu temaya ilişkin bir örnektir.

MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda toplam 147 strateji bulunmaktadır ve bu stratejilerin büyük çoğunluğu "Eğitime erişim" temasıyla (n=37, %25) ilişkilidir. Bu stratejilerden bir tanesi de *"Okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modelleri çe-*

şitlendirilecek ve okul öncesi eğitim imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılacaktır." ifadesidir.

Alanyazındaki bulgular incelendiğinde "Eğitime erişim" temasına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Çelik'e (2012) göre, 2000'li yıllar boyunca özellikle kız çocukları ve dezavantajlı bölgelerdeki çocukların okullaşma oranlarının artırılmasında, Temel Eğitim Projesi I ve II, Temel Eğitimi Destekleme Programı ve Haydi Kızlar Okula Kampanyası, Şartlı Nakit Sistemi, İlköğretim Öğrencilerine Ücretsiz Ders Kitabı Temini Projesi gibi çalışmaların olumlu etkisi olmuştur (KB, 2014). Küçüker (2008) 1963-2005 yılları arasında hazırlanan sekiz kalkınma planında eğitimin sanayileşmeyi hızlandırmanın bir aracı olarak görülmesinin ve bu yönde planlanmasının eğitimdeki değişimi yönlendirdiğini, söz konusu yönlendirmenin eğitimin yaygınlaştırılmasını sınırlama, eğitimsel eşitsizlikleri arttırma ve eğitimin ticarileştirilme eğilimini güçlendirme yönünde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Küçüker (2008) eğitimin toplumsal ve kültürel işlevlerine yönelik kriterlerin söz konusu planlarda kullanılmamasının "toplumun tamamının eğitim olanaklarından yeterince yararlanmasının sağlanması" gibi bir hedefe ulaşılmasını olanaksız hale getirdiğini vurgulamıştır. Ay (2010) ise Türkiye'de ve Antalya ilinde kalkınma planlarında hedeflenen yüzde 100 oranında okullaşmaya ulaşılamadığı, kız öğrencilerin okullaşma oranlarının erkek öğrencilerinkinden daha az olduğu, diğer bir deyişle ilköğretimden her bireyin eşit olarak yararlanamadığı sonucuna ulaşmıştır. Elveren ve Elveren (2011) ise özellikle okul öncesi eğitimde ve yükseköğretimde okullaşma oranının düşüklüğü, bazı ilk ve ortaöğretimde öğretmen ve derslik başına düşen öğretmen sayısının azaltılamaması, öğretmen dağılımı ve yatırım planlamasındaki yetersizlikler gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Toprakçı ve Yılmaz'a (2014) göre ise eğitim kurumlarının arttırılması, eğitim kalitesinin bir güvencesi olamamaktadır ve eğitimde kalite temasına AB İlerleme Raporlarında olumsuz eleştiriler ağırlıktadır. Buna ek olarak aynı çalışmada Türkiye'deki okul terkinin oldukça önemli bir sorun olduğu, bu sorunun özellikle ortaöğretimde yoğunlaştığı, eğitimin paralı hale gelmesinin ve olumsuz yaşam koşullarının diğer etkenlerle birlikte bu sorunu hızlandırdığı vurgulanmıştır. Eğitime erişimde eşitsizliklere neden olan bir diğer konu da öğretmen atama ve tayinleridir. Hem ilk atamalar hem de öğretmen yer değiştirmeleri, KPSS ve hizmet puanı üstünlüğüne göre gerçekleşmektedir. Bunun sonucunda, en yüksek puanlılar en iyi şartlara sahip okulları tercih etmektedir. Buna göre daha iyi koşullara sahip okullarda okuyan çocuklar, daha yüksek puanlı ya da daha tecrübeli öğretmenler tarafından eğitilmektedir. Eşitlikçiliği amaçlayan bir eğitim sistemi için bu, oldukça sorunludur ve eşitsizlikleri derinleştirmektedir (KB, 2014).

Tablo 3: 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'ndaki "Bütünsel Gelişim Süreci" Temasının Uyumu

Veri Kaynakları	Bütünsel Gelişim Süreci			Toplam
	Nitelikli Birey	Nitelikli İş Gücü	Nitelikli Öğretmen	
10. Kalkınma Planı	6	4	2	**12**
2018 Yılı Programı	-	3	2	**5**
MEB 2015-2019 Stratejik Planı	19	15	10	**44**
Genel Toplam	**25**	**22**	**14**	**61**

"Bütünsel gelişim süreci" teması; beşeri sermaye, insan kaynaklarının gelişimi, bireylerin yetilerinin arttırılması, hayat boyu öğrenme, nitelikli bir toplumun oluşturulması, mesleki ve teknik eğitim, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gibi konuları kapsamaktadır. Tablo 3'e göre "Bütünsel gelişim süreci" teması (n=61) üç alt kategoride incelenmiştir. Buna göre ilgili belgelerin tümünde "Nitelikli birey" alt kategorisinde 25 (%41), "Nitelikli iş gücü" alt kategorisinde 22 (%36) ve "Nitelikli öğretmen" alt kategorisinde 14 (%23) ifade tespit edilmiştir. MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda "Bütünsel Gelişim Süreci" temasına yer veren ifadelerin diğer belgelere göre daha çok olduğu (n=44); bunun aksine 10. Kalkınma Planı (n=12) ve 2018 Yılı Programı'nın politika ve hedeflerinde "Bütünsel Gelişim Süreci" temasına ait maddelerin sayısının az olduğu (n=5) görülmektedir. MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda toplam 147 strateji olduğu için ve eğitim kurumlarına özgü bir plan olmasından dolayı daha fazla sayıda strateji (n=44, %30) yer alması olası bir sonuçtur. Diğer taraftan 10. Kalkınma Planı'ndan yola çıkılarak hazırlanan 2018 Yılı Programı'nda söz konusu temaya daha çok yer verilmesi gerekirken ayrıntılı olarak ele alınmadığı tespit edilmiştir.

"Bütünsel gelişim süreci" temasının (n=12) alt kategorisinden biri olan "Nitelikli birey" (n=6, %50) ile ilgili 10. Kalkınma Planı'nda yer alan amaç ve hedeflere *"Yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanacak, bireylerin en az bir yabancı dili iyi derecede öğrenmesini sağlayacak düzenlemeler yapılacaktır."* ifadesi örnek verilebilir.

2018 Yılı Programı "Nitelikli birey" alt kategorisi kapsamında incelendiğinde kalkınma planını temel alarak hazırlanmasına rağmen hiçbir politika ve tedbire rastlanmamıştır.

MEB 2015-2019 Stratejik Planı incelendiğinde, "Bütünsel gelişim süreci" temasının (n=44) "Nitelikli birey" alt kategorisinde (n=19, %43) oldukça fazla ifadenin yer aldığı görülmüştür. *"Bütün eğitim kademelerinde sosyal, sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlerin sayısı, çeşidi ve öğrencilerin söz konusu faaliyetlere katılım oranı artırılacak, gerçekleştirilecek faaliyetlerin takip edilebilmesine imkân sağlayacak bir izleme sistemi geliştirilecektir."* ifadesinin bu alt kategoriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde "Nitelikli birey" temasına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Han (2013) İlköğretim okullarının stratejik planlarında belirttikleri zayıf yönleri ve bunların giderilmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Söz konusu çalışmada nitelikli bir bireyin yetişmesi için gerekli olan sosyal, kültürel, eğitsel ve sportif faaliyetlerin istenen seviyede olmamasının en çok vurgulanan zayıf yönlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Ülsever'e (2006) göre Türkiye'nin 21. yüzyılda dünyada hak ettiği yeri alabilmesinin en önemli şartının insana doğru yatırım yapması olduğunu, Türkiye'nin eğer küresel dünyada yerini almak istiyorsa, insana yatırım konusunda dünyada nerede durduğunu doğru saptaması ve varını yoğunu eğitime yatırmak zorunda olduğunu belirtmiştir.

10. Kalkınma Planı'nda yer alan amaç ve hedefler incelendiğinde "Bütünsel gelişim süreci" teması (n=12) "Nitelikli iş gücü" alt kategorisiyle (n=4, %33) ilişkili ifadelere rastlanmıştır. 10. Kalkınma Planı'ndaki *"Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimde, program bütünlüğü temin edilecek ve nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde uygulamalı eğitime ağırlık verilecektir."* ifadesi bu alt kategoriyle ilişkili olan maddelerden bir tanesidir.

2018 Yılı Programı'ndaki "Bütünsel gelişim süreci" temasında (n=5) "Nitelikli iş gücü" alt kategorisiyle ilgili üç tane (%60) politika ve strateji tespit edilmiştir. Bu alt kategoriye *"Mesleki ve teknik eğitim, altyapı ve yönetimi meslek yüksekokullarını da içerecek şekilde yeniden yapılandırılacaktır*." ifadesi örnek olarak gösterilebilir.

MEB 2015-2019 Stratejik Planı'ndaki "Bütünsel gelişim süreci" temasında (n=44) tespit edilen stratejilerden *"Bireylerin istihdam edilebilirliklerini artırmaya yönelik sektör ve ilgili taraflarla iş birliğinde ve hayat boyu öğrenme kapsamında mesleki kursların çeşitliliği ve katılımcı sayısı artırılacaktır."* ifadesi "Nitelikli İş Gücü" alt kategorisiyle (n=15, %34) ilişkili olan maddelerden biridir.

Alanyazındaki çalışmaların bulguları incelendiğinde "Nitelikli işgücü" temasına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bu doğrultuda Toprakçı ve Yılmaz (2014) mesleki eğitimin, AB İlerleme Raporlarında yeterince üzerinde durulmayan bir konu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tuncer (2006) ise Avrupa Birliği uyum sürecinde mesleki teknik ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlere teknik konularda eğitim verilmesi gerektiğini, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki eğitim politikasından rahatsız olduğunu belirtmiştir.

"Bütünsel gelişim süreci" teması 10. Kalkınma Planı'ndaki amaç ve hedeflerden (n=12) "Öğretmenlik mesleği daha cazip hâ*le getirilecek; öğretmen yetiştiren fakülteler ile okullar arasındaki etkileşim güçlendirilecek; öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemi, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini esas alan, kişisel ve mesleki gelişimi sürekli teşvik eden, kariyer gelişimi ve performansa dayanan bir yapıda düzenlenecektir."* ifadesi "Nitelikli öğretmen" alt kategorisine (n=2, %17) örnek gösterilebilir.

Benzer şekilde 2018 Yılı Programı'ndaki "Bütünsel gelişim süreci" teması kapsamına giren ifadeler (n=5) incelendiğinde "Nitelikli öğretmen" alt kategorisiyle ilgili tespit edilen politika ve tedbirlerden (n=2, %40) *"Eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılacaktır."* maddesi bu alt kategoriye örnek olarak verilebilir.

Son olarak MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan "Bütünsel gelişim süreci" temasına ilişkin bütün ifadeler (n=44) analiz edildiğinde *"Özellikle öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin sayısı ve niteliği artırılacaktır."* ifadesinin "Nitelikli öğretmen" alt kategorisiyle (n=10, %23) ilişkili olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde "Nitelikli öğretmen" temasıyla ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Elveren ve Elveren (2011) Avrupa Birliği entegrasyon sürecinde Türkiye'de bilim ve eğitim politikalarını incelediği çalışmasında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim yetersizliği, öğretmen kariyer planlamasının uzun süredir yapılamaması, eğitimciler arasında iletişim, işbirliği ve mesleki dayanışma yetersizliği gibi sonuçlar elde etmiştir. Benzer şekilde Tuncer (2006) de öğretmenlere teknik konularda eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca insan kaynaklarının geliştirilmesi için okul müdürlerinin dünyadaki iyi örnekler incelenerek yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması konusunda çalışmalar yapılması, öğretmenlerin mesleki gelişiminde okul temelli farklı hizmet içi eğitim modellerinin teşvik edilmesi ve eğitim süreçlerinde görev alan tüm personelin mesleki gelişime bağlı performans kriterlerinin belirlenmesi gereklidir (KB, 2014).

Tablo 4: 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'ndaki "Alt yapı" Temasının Uyumu

Veri Kaynakları	Alt yapı		Toplam
	Fiziki alt yapı	Teknolojik alt yapı	
10. Kalkınma Planı	-	2	**2**
2018 Yılı Programı	2	1	**3**
MEB 2015-2019 Stratejik Planı	17	20	**37**
Genel Toplam	**19**	**23**	**42**

"Alt yapı" teması fiziksel donanımların sağlanması, etkinlik alanlarının iyileştirilmesi, bahçe, pansiyon, saha vb. alanların oluşturulması, teknolojinin eğitim öğretim ve Bakanlık iş ve işlemleri sürecine dahil edilmesi gibi konuları temel almıştır. Söz konusu tema "fiziki alt yapı" ve "teknolojik alt yapı" olmak üzere iki ayrı alt kategoride incelenmiştir. Tablo 4 incelendiğinde "fiziki alt yapı" kategorisinde 10. Kalkınma planında hiçbir ifadeye rastlanmazken; 2018 Yılı Programı'nda 2, MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda ise 17 madde tespit edilmiştir. "Teknolojik alt yapı" kategorisinde ise 10. Kalkınma Planı'nda 2, 2018 Yılı Programı'nda 1, MEB Stratejik Planı'nda ise 20 ifade bulunmaktadır. Toplam 147 stratejiden oluşan MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda "Alt

yapı" teması (n=37, %25) geniş şekilde ele alınmışken 10. Kalkınma Planı'nda eğitime ilişkin yer alan tüm maddelere bakıldığında (n=22) söz konusu temaya (n=2, %9) yeterince değinilmemesi kurumların stratejik planlarına kılavuz niteliğinde olan kalkınma planları açısından olası bir sonuç olarak gözükmemektedir.

2018 Yılı Programı'nda yer alan bütün politika ve tedbirlerinde incelendiğinde (n= 20) "fiziki alt yapı" alt kategorisine (n=2, %10) ilişkin az sayıda ifade yer aldığı tespit edilmiştir. 2018 Yılı Programı'ndaki *"Okulların fiziki ve iç mekân kalitesi artırılacaktır."* ifadesi bu alt kategoriye örnek olarak gösterilebilir.

MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan "Alt yapı" temasına ilişkin ifadeler incelendiğinde (n=37), "fiziki alt yapı" (n=17, %46) temasına geniş şekilde yer verildiği görülmektedir. MEB 2015-2019 Stratejik Planı'ndaki *"Okul, derslik, pansiyon, spor salonu gibi eğitim tesislerinin sayısı ve dağılımında belirlenen hedeflere ulaşmak ve bölgesel farklılıkları en aza indirmek için yatırım programları ihtiyaç analizleri doğrultusunda hazırlanacaktır."* ifadesi söz konusu alt kategoriyle ilişkili maddelerden biridir.

Alanyazındaki çalışmaların bulguları gözden geçirildiğinde "fiziki alt yapı" temasına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Han'a (2013) göre, İlköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler okul fiziki yapısının eski olması ve bakıma ihtiyaç duyması, okul fiziki yapısının ve bahçesinin yetersizliği, çok amaçlı salonun bulunmaması, okul kütüphanesinin yetersizliği gibi zayıf yönleri bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca fiziksel alt yapının iyileştirilmesi kapsamında okul bina ihtiyaçlarının giderilmesi için kiralama yöntemi değerlendirilmeli, daha çağdaş ve öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeten öğrenme ortamları ve okul binaları tasarlanmalıdır (KB, 2014).

Buna ek olarak toplamda eğitime ilişkin 22 ifadeden oluşan 10. Kalkınma Planı'nda "fiziki alt yapı" temasına değinilmediği, teknolojik alt yapı temasının (n=2, %9) ise az sayıda hedefte yer aldığı görülmektedir. 10. Kalkınma Planı'nda yer alan teknolojik alt yapı ile ilgili amaç ve hedeflere; *"Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısı geliştirilecek, öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma yetkinlikleri artırılacaktır. FATİH Projesi tamamlanacak ve teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda nitel ve nicel göstergeler geliştirilerek etki de*ğerlendirmesi yapılacaktır." ifadesi örnek gösterilebilir.

2018 Yılı Programı'nın bütün politika ve tedbirleri (n=20) "teknolojik alt yapı" alt kategorisi (n=1, %5) açısından incelendiğinde *"Teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda nitel ve nicel göstergeler geliştirilerek etki değerlendirmesi yapılacaktır."* ifadesinin bu alt kategoriye uygun olan tek örnek olduğu görülmüştür.

MEB 2015-2019 Stratejik Planı'ndaki "Alt yapı" temasına ilişkin stratejiler (n=37) ele alındığında teknoloji konusuna oldukça değinildiği görülmüştür. Bu bağlamda "teknolojik alt yapı" alt kategorisine (n=20, %54) *"Teknolojik altyapı standartları belirlenerek bütün okul ve kurumların bu standartlarda donatılması sağlanacaktır. Bu kapsamda et-*

kileşimli tahta, tablet gibi materyalin dağıtımı tamamlanacak ve kurumların internet altyapısı ile ilgili eksiklikler giderilecektir." ifadesi örnek gösterilebilir.

Alanyazındaki çalışmaların bulguları gözden geçirildiğinde "teknolojik alt yapı" temasına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Han (2013), ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlarında belirttikleri zayıf yönlerden biri olarak teknolojik cihazların yetersizliği bulgusuna ulaşmıştır.

Tablo 5: 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'ndaki Öğretim Süreci Temasının Uyumu

Veri Kaynakları	Öğretim Süreci		Toplam
	Öğretim Programları	Öğretim araçları	
10. Kalkınma Planı	2	-	**2**
2018 Yılı Programı	3	1	**4**
MEB 2015-2019 Stratejik Planı	6	4	**10**
Genel Toplam	**11**	**5**	**16**

"Öğretim süreci" teması müfredatların değişen ve gelişen yaşam koşullarına uygun hâle getirilmesi, dezavantajlı birey ve gruplara uygun programların ve ders araç gereçlerinin sağlanması gibi hususlardan oluşmaktadır. Ayrıca, "Öğretim süreci" teması "öğretim programları" ve "Öğretim araçları" alt kategorisi kapsamında analiz edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde 10. Kalkınma Planı (n= 2) ve 2018 Yılı Programı'nda (n=4) "Öğretim süreci" temasına ilişkin çok az sayıda hedef ve tedbire yer verildiği görülmektedir. MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda ise toplam 10 ifadeye rastlanmıştır.

10. Kalkınma Planı'ndaki bütün hedefler (n=22) analiz edildiğinde *"Ulusal Yeterlilik Çerçevesi oluşturularak eğitim ve öğretim programları ulusal meslek standartlarına göre güncellenecek, önceki öğrenmelerin tanınmasını içeren, öğrenci hareketliliğini destekleyen ulusal ve uluslararası geçerliliğe sahip diploma ve sertifikasyon sistemi geliştirilecektir."* ifadesi "Öğretim programları" alt kategorisine (n=2, %9) örnek olarak gösterilebilir.

2018 Yılı Programı'nda yer alan bütün politika ve tedbirler incelendiğinde (n=20) *"Güncellenen müfredatın işlevselliği artırılacaktır."* maddesi "öğretim programları" alt kategorisine (n=3, %15) örnek olarak verilebilir.

MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda ise "Öğretim süreci" temasına ilişkin maddelerde (n=10) diğer belgelere göre daha çok sayıda ifade "Öğretim programları" alt kategorisiyle (n=6, %60) ilişkili olarak bulunmuştur. MEB Stratejik Planı'ndaki *"Öğretim programları Türkiye Yeterlilikler* Çerçevesi'nin *2, 3 ve 4 seviyelerinde tanımlanan bilgi, beceri ve yetkinlikleri esas alınarak geliştirilecektir. Programlar yapılacak etki analizleri dikkate alınarak geliştirilecek ve güncellenecektir."* maddeleri bu stratejilerden biridir.

Alanyazın incelendiğinde 10. Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporunda (2014) öğretim programlarına yönelik önerilerin olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kazanımlarını izleyebilmek adına sınıf temelli başarı düzeylerinin/standartlarının belirlenmesi, öğrencilerin tespit edilen eksiklikleri için telafi eğitimlerinin düzenlenmesi, ulusal müfredatla uyumlu sınavların sonuçlarının öğrencilerin ve eğitim sisteminin eksikliklerinin telafisi için kullanılması gereklidir (KB, 2014).

Kalkınma planlarının; yıllık programlar ve stratejik planlara öncülük etmesi gerekirken "Öğretim araçları" alt kategorisi ele alındığında 10. Kalkınma Planı'nda söz konusu alt kategoriye ait bir ifadeye rastlanmamıştır.

2018 Yılı Programı'ndaki bütün politika ve tedbirler göz önüne alındığında (n=20) *"İlk ve ortaöğretimde özel eğitime gereksinim duyan engelli ve özel yetenekli öğrenciler için yönlendirme faaliyetleri ve sosyal aktiviteler artırılacak, eğitim programları gözden geçirilecek ve materyaller geliştirilecektir."* ifadesi "Öğretim araçları" (n=1, %5) alt kategorisine örnek olarak gösterilebilecek tek maddedir.

MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan "Öğretim süreci" temasına ilişkin ifadelere bakıldığında (n=10), "Öğretim araçları" alt kategorisine ait stratejilerden (n=4, %40) *"Okul ve kurumların ders ve laboratuvar araç-gereçleri ile makine-teçhizat dahil her türlü donatım malzemesi ihtiyaçlarının, öğretim programlarına ve teknolojik gelişmelere uygun olarak zamanında karşılanması sağlanacaktır."* ifadesinin bu alt kategoriyle ilişkili olduğu görülmüştür.

Alanyazındaki diğer çalışmaların bulguları incelendiğinde "öğretim araçları" temasıyla ilgili bulgular elde edilmiştir. Elveren ve Elveren (2011) Avrupa Birliği entegrasyon sürecinde Türkiye'de bilim ve eğitim politikalarını incelemiş, ders araç gereçleri yetersizliği ve etkin kullanılamaması ile ilgili bulgulara ulaşmıştır.

Tablo 6: 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'ndaki "Rehberlik Hizmetleri" Temasının Uyumu

Veri Kaynakları	Rehberlik Hizmetleri
10. Kalkınma Planı	1
2018 Yılı Programı	1
MEB 2015-2019 Stratejik Planı	19
Toplam	**21**

"Rehberlik hizmetleri" oryantasyon programları; öğrenci, veli, öğretmen ve personel bilgilendirme çalışmaları; mesleki rehberlik faaliyetleri, dezavantajlı bireylerin eğitim öğretim sürecinde ihtiyacı olan danışmanlık aktiviteleri gibi konuları içermektedir. Tablo 6 incelendiğinde rehberlik hizmetleri temasına ilişkin 10. Kalkınma Planı ve 2018 Yılı Programı'nda sadece bir tane ifade yer aldığı görülmektedir. MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda ise toplam 19 madde söz konusu temada tespit edilmiştir.

10. Kalkınma Planı'nda yer alan eğitime ilişkin tüm ifadeler (n=22) göz önüne alındığında, 10. Kalkınma Planı'ndaki *"Ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sistemi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alan etkin rehberlik ve yönlendirme hizmetleri desteğiyle, süreç odaklı bir değerlendirme yapısına kavuşturulacaktır."* maddesinin "Rehberlik hizmetleri" temasıyla (n=1, % 5) ilişkili tek ifade olduğu tespit edilmiştir.

2018 Yılı Programı'nda yer alan tüm politika ve tedbirler (n=20) incelendiğinde benzer şekilde söz konusu temaya (n=1, %5) ilişkin sadece "İlk ve ortaöğretimde özel eğitime gereksinim duyan engelli ve özel yetenekli öğrenciler için yönlendirme faaliyetleri ve sosyal aktiviteler artırılacak, eğitim programları gözden geçirilecek ve materyaller geliştirilecektir." ifadesi bulunmuştur.

MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan tüm stratejiler incelendiğinde (n=147) rehberlik konusu oldukça öne çıkmaktadır. Söz konusu temaya ilişkin stratejilerden (n=19, %13) *"Hayat Boyu Öğrenme Koordinasyon ve Bilgi Birimleri başta olmak üzere bütün yaygın eğitim kurumlarında hayat boyu rehberlik hizmeti altyapısı oluşturulacaktır."* ifadesi bu temaya örnek gösterilebilir.

10. Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporunda (2014) rehberlik hizmetlerinin niteliğinin arttırılması için üstün yeteneklilerin tanılanması ve eğitimi için özel çalışmalar yapılmasına, söz konusu çocukların yetenek ve becerilerini geliştirmeleri için imkânların artırılmasına, özel eğitim hizmetlerinin teşvik edilmesine, okula devamsızlığı ve okulu terki azaltmak için var olan önleyici mekanizmaların güçlendirilmesine ve müdahale programlarının zenginleştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Tablo 7: 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'ndaki "Kurumsal Yapı" Temasının Uyumu

Veri Kaynakları	Kurumsal Yapı
10. Kalkınma Planı	10
2018 Yılı Programı	9
MEB 2015-2019 Stratejik Planı	75
Toplam	**94**

Tablo 7 incelendiğinde 10. Kalkınma Planı'nda 10, 2018 Yılı Programı'nda 9 ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda ise 75 madde olduğu görülmektedir. Buna göre bütün plan ve programların kurumsal yapı temasına ilişkin oldukça fazla madde içerdiği görülmektedir. Bu bağlamda belgeler arası en çok uyumun olduğu tema kurumsal yapı temasıdır. Kurumsal yapı teması eğitimdeki sistemsel ve yapısal değişiklikleri, personel atamaları, kurumların bütçeleri, mevzuat düzenlemeleri, proje ve protokoller, yükseköğretim sistemi, performans değerlendirmesi, denetleme faaliyetleri, Bakanlık iş ve işlemleri gibi kurumsal kapasiteye ilişkin her türlü konuyu içine almaktadır. Bu doğrultuda kapsadığı alan oldukça geniştir ve söz konusu plan ve programlarda bundan dolayı bu temaya oldukça fazla yer verilmiş olabilir.

10. Kalkınma Planı'ndaki toplam amaç ve hedef sayısına bakıldığında (n=22) "Kurumsal yapı" temasına (n=10, %46) oldukça yer verildiği görülmüştür ve ilgili maddeler incelendiğinde; *"Okul idarelerinin bütçeleme süreçlerinde yetki ve sorumlulukları artırılacaktır."* ifadesinin söz konusu temayla ilişkili olan maddelerden biri olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde 2018 Yılı Programı'ndaki bütün politika ve tedbirler (n=20) analiz edildiğinde, *"Eğitim hizmetlerinin sunumunda Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki il, ilçe ve okul yönetimlerinin yetki ve sorumlulukları artırılacaktır."* ifadesi "Kurumsal yapı" temasıyla (n=9, %45) ilişkili olan maddelerden biridir.

2015-2019 MEB Stratejik Planı'nda yer alan bütün stratejiler (n=147) "Kurumsal yapı" teması (n=75, %51) kapsamında incelendiğinde; *"Bakanlığa bağlı okul ve kurumların onarım ve bakım ihtiyaçlarının tespiti ve karşılanması için etkin bir bütçe dağıtım ve kontrol mekanizması oluşturulacaktır."*, *"Bakanlık merkez ve taşra teşkilatında kadın çalışanların yönetici kademelerinde görev almalarını kolaylaştırıcı ve özendirici çalışmalar yapılacaktır."* ifadelerinin söz konusu temayla ilişkili olduğu görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde "Kurumsal yapı" temasına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Elveren ve Elveren (2011) Avrupa Birliği entegrasyon sürecinde Türkiye'deki üniversite giriş sisteminden kaynaklanan sorunlara, üniversite yönetim sistemindeki yetersizliklere, öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının mesleki, ekonomik ve yönetsel koşullarının yetersizliğine ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Buna ek olarak Toprakçı ve Yılmaz (2014) çalışmalarında eğitim sisteminin hiyerarşik ve merkeziyetçi bir yapıda hizmet verdiğini, AB İlerleme Raporlarındaki yorum ve analizlerin olumsuz olduğunu, bu durumunda iletişimsizliğe ve aşırı bürokrasiye neden olduğunu belirtmiştir. Kamuda iyi yönetişimin yaygınlaştırılması için MEB, genel eğitim politikalarını belirleyen ve bu politikaların uygulanmasını denetleyen bir rol almalı, alternatif eğitim biçimlerinin önünü açacak düzenlemeler yapmalı, okul yönetim kurulları oluşturulmalı, yönetimde etkin katılımcılığın mekanizmaları kurulmalı ve MEB'in örgüt ve yapısında gözlenen değişikliklerin sonuçları izlenmelidir (KB, 2014).

2. 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nın temalara yer verme oranlarına göre karşılaştırılması

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nın politika, tedbir ve stratejilerinde ortaya çıkan temalara yer verilme oranları tespit edilmiş ve bu veriler doğrultusunda söz konusu kaynaklar karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 8: 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nın temalara yer verme oranları

Temalar		Veri Kaynakları						Toplam	
		10. Kalkınma Planı		2018 Yılı Programı		MEB 2015-2019 Stratejik Planı			
		f	%	f	%	f	%	f	%
1.Eğitime erişim		7	32	7	35	37	25	**51**	**27**
2.Bütünsel gelişim süreci	Nitelikli birey	6	27	-	0	19	13	**61**	**32.3**
	Nitelikli iş gücü	4	18	3	15	15	10		
	Nitelikli öğretmen	2	9	2	10	10	7		
Toplam		**12**	**54**	**5**	**25**	**44**	**40**		
3.Alt yapı	Fiziki	-	0	2	10	17	12	**42**	**22.2**
	Teknolojik	2	9	1	5	20	14		
Toplam		**2**	**9**	**3**	**15**	**37**	**26**		
4.Öğretim süreci	Öğretim programları	2	9	3	15	6	4	**16**	**8.5**
	Öğretim araçları	-	0	1	5	4	3		
Toplam		**2**	**9**	**4**	**20**	**10**	**7**		
5.Rehberlik hizmetleri		1	5	1	5	19	13	**21**	**11.1**
6.Kurumsal yapı		10	45	9	45	75	51	**94**	**49.7**

10. Kalkınma Planı'nda 22, 2018 Yılı Programı'nda 20, MEB 2005-2019 Stratejik Planı'nda 147 olmak üzere toplam 189 ifade incelenmiştir. Buna göre "Eğitime erişim" teması toplam ifade sayısının %27'sini; "Bütünsel gelişim süreci" teması %32.3'ünü; "Alt yapı" teması %22.2'sini; "Öğretim süreci" teması %8.5'ini; "Rehberlik hizmetleri" teması %11.1'ini ve "Kurumsal yapı" teması %49.7'sini oluşturmaktadır. Tablo 8 incelendiğinde "Eğitime erişim" temasına en çok MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda (f=37, %25) yer verildiği görülmektedir. "Bütünsel gelişim süreci" teması bulguları ele alındığında ise dağılımın alt kategorilere göre değiştiği tespit edilmiştir. Örneğin, "Nitelikli birey" alt kategorisine 2018 Yılı Programı'nda hiç değinilmemiştir. Bunun dışında genel olarak 10. Kalkınma Planı (f=12, %54) ve 2018 Yılı Programı'nda (f=5, %25) "Bütünsel gelişim süreci" temasına ilişkin ifadeler az sayıda iken, MEB Stratejik Planı'nda (f=44, %40) daha fazla sayıda ifade yer almaktadır. "Alt yapı" temasına ilişkin "Fiziki alt yapı" kategorisi verileri göz önüne alındığında 10. Kalkınma Planı'nda söz konusu kategoriye ait hiçbir ifade bulunmadığı görülmüştür. Buna ek olarak fiziki ve teknolojik alt yapıya ilişkin madde sayılarının yine MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda (f=37, %26) daha çok yer aldığı görülmektedir. "Öğretim süreci" teması (f=16) veri

kaynaklarını oluşturan belgeler arasında en az ilişkilendirilen ifadeye sahip temadır. Ayrıca "Öğretim araçları" alt kategorisiyle ilgili veriler incelendiğinde 10. Kalkınma Planı'nda hiçbir ifadenin yer almadığı görülmektedir. Diğer taraftan MEB 2015-2019 Stratejik Planı diğer temalarda olduğu gibi "Rehberlik hizmetleri" (f=19, %13) ve "Kurumsal yapı" (f=75, %51) temalarına da en çok yer veren belgedir. Bunun yanı sıra "Kurumsal yapı" temasının bulguları göz önüne alındığında belgeler arası en çok uyumun da bu noktada olduğu ifade edilebilir. Veri kaynaklarında yer alan politika, tedbir ve stratejiler yönetim ve organizasyonla ilişkili birçok maddeden oluştuğu için bu belgeler "Kurumsal yapı" temasına bu derece yer vermektedir. 10. Kalkınma Planı ve yıllık programın sahip olduğu politika ve tedbirlerin toplam sayısının az olmasının ve içeriğinin daha genel hatlarıyla oluşturulmuş olmasının da bu bulgulara neden olduğu söylenebilir. Ayrıca Stratejik planda toplamda 147 strateji olmasının bu belgenin söz konusu temalara yer verme olasılığını arttırdığını söylemek de mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim alanı açısından 10. Kalkınma Planı ve 2018 Yılı Programı ile MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nın incelenmesi sonucu söz konusu belgelerin kapsamları ve birbirlerini temsil etmeleri açısından uyumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. "Eğitime erişim" teması kapsamında incelenen 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik planı arasında uyum olduğu görülmüştür. Özellikle MEB 2015-2019 Stratejik Planı söz konusu temaya oldukça yer vermiştir. Bu tema açısında belgeler arasında eşgüdümün sağlandığı söylenebilir. Okullaşmayı arttırarak ve bölgesel farklılıkları azaltarak fırsat eşitliğinin sağlanması, hayat boyu öğrenen birey profiline ilişkin farkındalığın kazandırılması gibi konuları ön planda bulunduran plan ve programların amaç, hedef ve stratejilerinin bu hususlarla ilişkili ifadelere yeterince sahip olmasının pozitif yönde bir sonuç olduğunu da ifade etmek mümkündür.

2. "Bütünsel gelişim süreci" teması kapsamında söz konusu belgeler incelendiğinde genel anlamda uyum olduğu görülmüştür fakat alt kategoriler bazında bu belgeler incelendiğinde yeterince uyum olmadığı ortaya çıkmıştır. Kalkınma Planı'nda sözü geçen konuların yıllık programın politika ve tedbirlerinde daha geniş kapsamlı yer alması gerekirken; 2018 Yılı Programı'nda "Nitelikli birey" alt kategorisine hiç değinilmediği, "Nitelikli İşgücü" ve "Nitelikli öğretmen" alt kategorilerine ilişkin ifadelere ise yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda 2018 Yılı Programı'nın 10. Kalkınma planını yeterince dikkate almadığı söylenebilir.

3. "Alt yapı" temasına göre 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı ele alındığında özellikle alt kategoriler bazında uyumun yeterince olmadığı görülmüştür. "Fiziki ve Teknolojik alt yapı" alt kategorilerinde 10. Kalkınma Planı ve 2018 Yılı Programı'nda genel anlamıyla çok az ifadenin olduğu dikkati çeken diğer bir husus olmuştur. Kılavuz niteliğinde olan 10. Kalkınma Planı'nda "Fiziki alt yapı" alt kategorisine ilişkin hiçbir maddenin yer almadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan "Alt yapı" MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda önem verilen konulardan biridir.

4. "Öğretim süreci" teması açısından söz konusu plan ve programlar göz önüne alındığında ise yine belgelerde az sayıda ifadeye rastlanmış ve uyum düzeyinin az olduğu görülmüştür. "Öğretim araçları" alt kategorisi bazında bakıldığında özellikle 10. Kalkınma Planı'nda hiçbir amaç ve hedefe ulaşılamamıştır.

5. "Rehberlik hizmetleri" teması kapsamında söz konusu belgeler incelendiğinde uyum oranının düşük olduğu özellikle 10. Kalkınma Planı ve 2018 Yılı Programı'nda yok denecek kadar az ifadenin olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nda rehberlik konusunun ön planda olduğu görülmüştür.

6. "Kurumsal yapı" temasının plan ve programların tamamında geniş şekilde yer aldığı bu açıdan da belgeler arasında en fazla uyumun bu temada olduğu görülmüştür. Kurumsal yapı dendiğinde Bakanlığın, il ve ilçe müdürlüklerinin, okul yönetiminin her türlü iş ve işleyişini kapsadığı söylenebilir. Yönetim, denetim, izleme ve değerlendirme, yönetici atama ve bürokratik işlemleri içeren bu temaya ilişkin söz konusu belgelerde çok sayıda ifade yer almasının sebebinin kapsadığı alanın çok geniş olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

7. Plan ve programların her birinin kendi içindeki temalara yer verme oranlarına bakıldığında söz konusu belgelerde en çok "Bütünsel gelişim süreci" ve "Kurumsal yapı"; en az ise "Öğretim süreci" temalarına ilişkin ifadelere rastlanmıştır. "Bütünsel gelişim süreci" temasının bireyin gelişimi, mesleki ve teknik eğitimin niteliğinin arttırılması, arz-talep dengesinin oluşturulması, istihdamın arttırılması ve bunlar içinde öncelikle eğitim- öğretim sürecinde aktif rol alacak öğretmenin mesleki sosyalleşmesinin sağlanması gibi konuları içermesi açısından bu belgelerde geniş yer aldığı söylenebilir. Buna ek olarak 10. Kalkınma Planı, 2018 Yılı Programı ve MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nın temalara yer verme yüzde oranları incelendiğinde ise en çok uyumun "Eğitime erişim" ve "Kurumsal yapı" temalarında olduğu görülmüştür.

Bu kapsamda sürdürülebilir ve insan odaklı bir kalkınma anlayışını, nitelikli bir yaşam standardını temel alan plan ve programların "bütünsel gelişim sürecine" daha fazla önem vermesi önerilmektedir. Gelişen ve değişen çağın ihtiyaçlarını karşılamak için fiziki ve teknolojik alt yapıya ilişkin her türlü tedbirin alınması gerektiği düşünüldüğünde özellikle kalkınma planlarının "alt yapıya" daha çok önem vermesi gerektiği de söylenebilir böylece beşeri alt yapının sağlanması için gereken öncelikli adımlar atılmış olacaktır. Nitelikli eğitimin oluşturmaya çalıştığı beşeri sermaye için klasik sınıf yönetimi anlayışından ziyade modern bir öğretim süreci gerektiğinden kalkınma planları ve programların eğitim alanında çağa uygun öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin daha çok amaç ve hedefe yer verilmelidir.

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak uygulayıcılara yönelik öneriler verilebilir. Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanan kalkınma planları ve yıllık programların eşgüdümünün sağlanması için bir değerlendirme komisyonu kurulabilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından stratejik planlar hazırlanırken de Kalkınma Bakanlığı ve kurula-

cak olan bu komisyonla özel bir işbirliği yapılabilir. Böylece birbiriyle tutarlığı daha fazla olan stratejileri uygulamaya geçirmek daha kolaylaşabilir. Buna ek olarak araştırmacılar tarafından eğitim alanı açısından önceki yıllara ait kalkınma planları, programlar ve stratejik planlar karşılaştırılabilir ya da bu belgeler ışığında eğitim dışındaki alanların amaç, hedef, politika ve stratejilerinin eğitimle alanı ile olan ilişkisine bakılabilir. Bunun dışında araştırmacılar tarafından bu araştırmadaki belgelere ek olarak orta vadeli planlar da çalışma kapsamına alınabilir. Her yeni hazırlanan kalkınma planı, yıllık programlar ve stratejik planlarla yeni nitel ve nicel çalışmalar yapılabileceği gibi bu araştırmada tespit edilen temaların uygulamaya yönelik durumlarının tespiti açısından da farklı bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ay, A. (2010). *Sekiz Yıllık Kesintisiz Temel Eğitime Geçişten Günümüze Kalkınma Planlarının İlköğretimde Okullaşma Oranı ve Sınıf Mevcudu Açısından İrdelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Ayrancı, G. (2013*). Okul Yöneticilerinin Stratejik Planlama ve Uygulama Süreçlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Bulut, H. (2014). *Yöneticilerin Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planlama Uygulamalarına Yönelik Değerlendirmeleri (Tekirdağ İli Örneği)*. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Cheng, E. C. K. (2011). An examination of the predictive relationships of self-evaluation capacity and staff competency on strategic planning in Hong Kong aided secondary schools. *Educ Res Policy Prac,* 10:211–223.

Çalık, T. (2003). Eğitimde Stratejik Planlama ve Okulların Stratejik Planlama Açısından Nitel Değerlendirilmesi. Kastamonu. Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(2), 251-268.

Davies, B. and Ellison L. (1998). Strategic Planning in Schools: An oxymoron? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation,* 18(4), 461-473.

Ekici R. (2015). İlkokullardaki S*tratejik Planlama Uygulamaları ve Örgütsel İletişim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elveren, Y. ve Elveren M. A. (2011). Avrupa Birliği Entegrasyon Sürecinde Türkiye'de Bilim ve Eğitim Politikaları: Hayat Boyu Öğrenme Programının Bir Değerlendirilmesi. [İnternet: 05.08.2018] https://www.academia.edu/4986177/Avrupa_Birli%C4%9Fi_Entegrasyon_S%C3%BCrecinde_T%C3%BCrkiyede_Bilim_ve_E%C4%9Fitim_Politikalar%C4%B1_Hayat_Boyu_%C3%96%C4%9Frenme_Program%C4%B1n%C4%B1n_Bir_De%C4%9Ferlendirmesi?auto=download

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. and Allen, S. D. (1993*). Doing naturalistic inquiry: A guide to methods.* Newbury Park, CA: Sage Publications.

EtimolojikTürkçe (2018) Strateji Kelime Kökeni [İnternet: 04.10.2018] https://www.etimolojiturkce.com/kelime/strateji

Gökalp, M. (2003). *Türk Eğitim Sisteminin Kalkınma Planları Doğrultusunda İhtiyaç Duyduğu İnsan Gücü Niteliklerinin Belirlenmesi ve Buna Uygun Öğretmen Yetiştirilmesi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Güçlü, N. (2003). Stratejik Yönetim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23(2) 61-85.

Han, F. (2013). İlköğretim Okullarının Stratejik Planlarında Belirttikleri Zayıf Yönler ve Bunların *Giderilmesine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.* İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

Ikediugwu, N. P. and Chukwumah F. O. (2015). Strategic Plan Implementation and Monitoring in Secondary Schools in Anambra State. *Greener Journal of Educational Research,* 5(2):017-026, http://doi.org/10.15580/GJER.2015.2.012315011.

KB-Kalkınma Bakanlığı (2013). 10. Kalkınma Planı (2014-2018) [İnternet: 11.03.2018] http://www.sbb.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/10._Kalk%C4%B1nma_Plan%C4%B1.pdf

KB-Kalkınma Bakanlığı (2014). Eğitim Sisteminin Kalitesinin Arttırılması. 10. Kalkınma Planı (2014-2018), Özel İhtisas Komisyonu Raporu [İnternet: 04.07.2018] https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/021.pdf

KB-Kalkınma Bakanlığı (2018). 2018 Yılı Programı [İnternet: 11.03.2018] http://www.sbb.gov.tr/Lists/YillikProgramlar/Attachments/27/2018_Y%C4%B1l%C4%B1_Program%C4%B1.pdf

KB-Kalkınma Bakanlığı (2018). Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu [İnternet: 01.03.2018] http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/VrllQ+Kamu_Idareleri_Icin_Stratejik_Planlama_Kilavuzu.pdf

Korkmaz, A. (1995). *Kalkınma Planlarında Öngörülen Eğitim Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Küçüker, E. (2008). *Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi (1963-2005)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçüksüleymanoğlu R. (2007). İlköğretim Örgütlerinde Stratejik Planlama Süreci: Bir Örnek Olay İncelemesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1).

Memduhoğlu, H. B., Uçar İ. H. (2012). Yönetici ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Algısı ve Okullarda Mevcut Stratejik Planlama Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 234 – 256.

MEB-Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Stratejik Plan (2015-2019) [İnternet: 01.03.2018] http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

Özmantar, Z. (2011). Okullarda Etkili Stratejik Plan Hazırlama Süreci: Bir Eylem Araştırması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (http://sbe.gantep.edu.tr), 10(4), 1389 -1421.

Taş, U. (2007). *Türkiye'de Kalkınma Planları Işığında Eğitimin Kalkınmadaki Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Toprakçı, E. ve Yılmaz G. (2014). Türkiye'ye Yönelik İlerleme Raporlarının Eğitim Başlığındaki Tespitler İle MEB 2010-2014 Stratejik Planı'nın Karşılaştırılması. *Yeni Türkiye Dergisi*, Eğitim Özel Sayısı Mayıs-Haziran 2014 Yıl:10, Sayı:58, 355-370.

Toprakçı, E., Ölmez Ceylan Ö. ve Özgözgü S. (2015). Millî Eğitim Bakanlığının ile diğer bakanlıkların stratejik planlarının uyumluluğu. *Sayıştay Dergisi*, Sayı: 94/Temmuz-Eylül, 2014. [İnternet: 22.06.2018]

https://www.sayistay.gov.tr/tr/Upload/95906369/files/dergi/pdf/der94m5.pdf

Toprakçı, E., İğci G., Tokat S. ve Yücel H. (2007.) *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejik Planı (YÖK) ile Üniversitelerin Stratejik Planlarının Uyumluluğu.* 16. Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi-osmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat. 5 - 7 Eylül 2007 Bildiri Kitabı-2, 29-37.

Uras, M. (2002*). Eğitimin Toplumsal Temelleri*. Eğitim Üzerine (Editör: Erdal Toprakçı) Ankara: Ütopya Yayınevi.

Ülsever, C. (2006). AB Sürecinde Eğitim. [İnternet: 02.09.2018]

http://www.hurriyet.com.tr/ab-surecinde-egitim-4388462

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, R. (2016). *2010-2014 MEB Stratejik Planı Uygulamasında Taşrada Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Denizli İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi. KTO Karatay Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 222, (127-147)

KILAVUZ KİTAPLARIN GEREKLİLİĞİ HAKKINDA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ergün YURTBAKAN[1], Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ[2]

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Trabzon, Türkiye, gamsiz6436@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8811-6320.

2 Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakltesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Trabzon, Türkiye, Türkiye, lalecerrah@ yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-2210-9838.

Geliş Tarihi: 19.10.2018 **Kabul Tarihi:** 06.03.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı; ilkokulda kılavuz kitapların gerekliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 5 farklı ilde görev yapmakta olan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 89 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu anket kullanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ilkokulda kılavuz kitapları kullanma durumları ve kılavuz kitaplara eklemek ya da çıkarmak istedikleri bölümler, kılavuz kitapların gerekliliği ve hangi derslerde kılavuz kitapları daha çok kullandıkları, kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu, psikomotor becerileri destekleme yeterlilikleri, çoklu zeka kuramına göre zeka alanlarını ne kadar desteklediklerı hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analiz ile analiz edilen veriler frekans ve yüzde ile tablolarda gösterilmiştir. Çalışma sonunda, sınıf öğretmenleri, kılavuz kitapların öğretmene rehberlik etmesi nedeniyle gerekli olduğunu ve kılavuz kitapların daha fazla etkinliğe ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri kılavuz kitapların öğrenci seviyesine uygun olmadığı için kullanmadıklarını ve kılavuz kitaplara en çok Türkçe dersinde ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak sınıf öğretmenleri, kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, kılavuz kitaplardaki etkinliklerin psikomotor becerileri kazandırdığını ve içindeki etkinliklerin çoklu zeka kuramının tüm zeka alanlarını desteklediğini ifade etmişlerdir. Öğrenci seviyesine uygun, bol etkinlik içeren kılavuz kitapların sınıf öğretmenlerine dağıtılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı yaklaşım, sınıf öğretmeni, öğretmen kılavuz kitabı

THE VIEW OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT THE NECESSITY OF TEACHER'S GUIDE BOOKS

Abstract:

The aim of the study is to specify the views of the primary school teacher's about the necessity of teachers guide books. The sample of this study in which descriptive servey research technique of quantitative research is used, consists of eighty nine primary education teachers who are chosen convenience sampling and work in five different cities, open-ended quastionare as a data collection tool, is used in this study. In this research, the views of the primary education teacher about the application of teachers guide books, the sections that they want to add to the books and remove from the books, the necessityof these books, the lessons that the teachers mostly apply to the teachers guide books, the convenience of the books to the constructivism, the sufficiency of developing psychomotor skills, and to what extent they support the intelligence quotients according to the theory of multiple intelligence are tried to designated. The data, analyzed by descriptive analysis are shown in tables with frequency and percentage. At the end of this study, primary education teachers stated the necessity of teacher's guide book as they guide the teachers and they also remarked that more activities should be included in guide books. Morever, the teachers of primary education stated that they do not use the teachers guide book as not being suitable fort he level of students and they mostly need them for turkish lessons. Although the teachers think that teachers guide boks are suitable for constructivis, they didnot remark anything about the reason of their suitability. Furthermore, primary education teachers add that the activities of teachers guide book develop the psychomotor skills and they support the intelligence quotients of the theory of multiple intelligence. It is essential that guide boks are distribution to primary school teacher that are compatible to student levels and include lots of activities.

Keywords: Constructivism, primary school teacher, teacher guide book

Giriş

Yapılandırmacılık, bireyin dünyayı nasıl algıladığını ortaya koyan (Brooks ve Brooks, 1993: s. 41), öğrenme esnasında aktif olarak rol aldıran (Akınoğlu, 2011, 74), bilgiyi temelden oluşturup, bütünleştirmesine dayanan (Demirel, 2001, 241; Simpson, 2002, 348), ya da bilgiye nasıl ulaşıldığıyla ilgilenen felsefi bir bakıştır (Savery ve Duffy, 1995, 35). Öğrencinin problem çözme, kritik düşünme ve aktif katılımı üzerine temellendirilen yapılandırmacılık anlayışı (Sağlam ve Bilgili, 2006, 282), öğretmenin rehberliğinde, öğrencilerin bilinçli, yaratıcı, araştıran, soruşturan, neyi, nereden ve neden öğrendiği-

ni bilen bireyler olarak yetişmesine olanak sağlar ve öğrencilerin önceki deneyimleri aracılığıyla yeni bilgiler üretmelerini sağlar (Jonassen, Peck ve Wilson, 1999, 156 ; Koohang, Riley, ve Smith, 2009, 94). Bu bilgiyi oluşturma sürecinde öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimi önemlidir (Liang ve Gabel, 2005, 1145). Yani öğretmenin kontrolüyle, öğrencilerin bağımsızlığı arasında iyi bir denge kurulmalıdır (Golding, 2011, 467). Her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler öğrenme sürecinde aktif rol oynasa da öğretmenlerin de bu süreçte önemli görevleri vardır (Vermette ve Foote, 2001, 30). Bu görevler; öğrenci katılımını ve kabulünü teşvik etmek, etkileşimli fiziksel materyaller ile birlikte ham ve birincil kaynakları kullanmak; sınıf içinde sınıflandır, çözümle, tahmin et, oluştur gibi eylem ifadeleri kullanmak, kavramlara ilişkin kendi anlamlarını öğrencilerle paylaşmadan önce öğrencilerin kavramdan ne anladıklarını ve ön bilgilerini araştırmak, öğrencilerin eğitim programlarıyla bağlantılı öğrenmelerini sağlamak, öğrencilerin ne bildiklerini tartışarak birbirlerinin fikirlerini karşılaştırmalarına fırsat vermek, öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya ve işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmek, soru sorduktan sonra öğrencilere düşünmeleri için zaman vermek; öğrencileri, tartışma ve karşılaştırma yapmaya teşvik etmek, öğrencilere metaforlar yaratmaları ve ilişkiler oluşturmaları için zaman vermek, öğrenme halkası modelini sık sık kullanarak öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmektir (Brooks ve Brooks, 1993, 9). Kısaca yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen eğitimcinin görevi, bilgi dağıtmak değil, öğrenenin bilgiyi inşa etmesine rehberlik etmektir (Glasersfeld, 2007, 29). Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetiminde düzen oluşturma, koruma, sürdürme ve yeniden sağlama boyutlarında daha üst düzeyde yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (Çandar ve Şahin, 2013, 117). Bütün bu özellikleri gösteren öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin akademik başarılarında ve bilgilerin kalıcılığında artış sağlanabilir (Özerbaş, 2007, 629).

Millî Eğitim Bakanlığı, yapılandırmacı yaklaşımı tanıtmak için öğretmenlere hizmet içi eğitimler vermiş, kuramı tanıtıcı CD'ler ve öğretmen kılavuz kitapları dağıtmıştır (Ayvacı ve Er-Nas, 2009, 214). Bu yollardan biri olan kılavuz kitapları öncelikle yapılandırmacı yaklaşımı tanıtmakta daha sonra öğretmenlerin kuramın uygulanma sürecinde dersin hangi aşamalarında neler yapması gerektiğini anlatmaktadır (Turan ve Karabacak, 2008, 139). Yani öğretmen kılavuz kitabı öğretim programlarında yer alan hedef ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabının daha etkili kullanımını sağlayacak çeşitli örnek, alıştırma, internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan öğretmenlerin yararlanması için hazırlanan basılı eser olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004, 393). Bu eserler sayesinde öğretmenler kullanacakları teknikleri, etkinliklere ne kadar süre ayıracaklarını belirleyerek kendilerini geliştirme ve eksiklerini giderme fırsatı bulurlar (Turan ve Karabacak, 2008, 140). Ayrıca konuları nasıl sunacakları, öğrencilerde bilgi, beceri ve fikirlerin birbiriyle ilişkisini nasıl kuracakları ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin hangi aktivitelerle değerlendirecekleri konusunda planlama yapabilirler (Köseoğlu ve diğerleri, 2003, 25). Öğretmenlerin alıştıkları yöntemlerin dışındaki uygulamalara rehberlik etme ve öğ-

renci merkezli öğretimi uygulama açısından kılavuz kitapların kullanılması önemlidir (Uluçınar-Sağır, 2017, 21). Bu önemle kılavuz kitapların; öğretim programındaki amaç ve kazanımlara uygun olma, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştıracak örnekler içerme, duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında kullanılabilecek yöntem ve tekniklere yer verme, öğrenci düzeyine uygun olma, öğrenciyi araştırmaya sevk edecek ödev ve proje gibi çalışmalara yer verme, konu sonunda kavram sözlüğü yer alma ve ünitelendirilmiş yıllık plan içerme gibi özellikleri vardır (MEB, 2006, 1130). Bu özelliklere sahip kılavuz kitapları var olan programla uyumlu olmalı, bilimsel yöntemler doğrultusunda hazırlanmalı, bilginin gelişimi ve değişimi ile birlikte sürekli olarak güncellenmelidir (Yaman ve Demir, 2015, 25). Fakat mesleki deneyimi az olan öğretmenlere büyük fayda sağlayan kılavuz kitaplar bakanlık tarafından kaldırmış ve kaldırma gerekçesi ile ilgili herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Eğer öğretmenleri sınırlama gerekçesi ile bu kitaplar kaldırılmışsa, kitaplar öğretmenleri sınırlamamakta, aksine öğretmenler kılavuz kitaplardaki etkinlikleri çevresel faktörlere göre esnetebilmektedir. Hatta öğretmenler kılavuz kitaplardaki dersin işlenme basamaklarından olan dikkat çekme, güdüleme ve değerlendirme çalışmalarında kılavuz kitaplardaki çalışmaların yanında farklı çalışmalar da yapılabilmektedir (Ceylan, 2018).

Bu bağlamda kılavuz kitaplarla ilgili olarak Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Müzik gibi derslere giren branş öğretmenlerinin kullandıkları kılavuz kitapların uygulanma durumları, uygulamadaki görünümleri, öğretime yansımaları, hedeflenen temel becerileri kazandırmadaki yeterliği, işlevselliği ve en çok da yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır (Akkocaoğlu, 2017; Ayvacı ve Çoruhlu, 2011; Ayvacı ve Er-Nas, 2009; Demirci, 2009; Göçer, 2011; Hayırsever, 2010; Kılıç, 2008; Şimşek-Özkan, 2011; Tekeli- Yıldızhan, 2010; Turan ve Karabacak, 2008; Yaman ve Demir, 2015). Sınıf öğretmenlerinin ise Türkçe, Matematik dersi kılavuz kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu (Bircan ve Gökbulut, 2014; Erdoğan, 2007; Küçükaydın ve İşcan, 2017), fen kılavuz kitaplarının fen öğretim programına uygunluğu (Uluçınar-Sağır, 2017), sosyal kılavuz kitapların uygunluğu (Tekeli-Yıldızhan, 2017), kılavuz kitapların demokrasi ve çok kültürlülük kavramları açısından yeterliliği hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır (Akar ve Yalçın, 2017). Yapılan araştırmalara bakıldığında kılavuz kitaplar hakkında, sınıf öğretmenleri ile ilgili fazla çalışma yapılmadığı, yapılanların ise genelde bir dersin kılavuz kitabı ile ilgili olduğu görülmektedir. Yalnız Toraman, (2010, 5) sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitapları kullanmaya yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmıştır. Oysa Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği, Müzik gibi birçok derse giren sınıf öğretmenlerinin tüm bu derslerde kullandıkları kılavuz kitaplar hakkında düşüncelerini yansıtan çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bakanlık tarafından kaldırılan ve neden kaldırıldığı ile ilgili herhangi bir açıklama yapılmayan kılavuz kitaplarının kaldırılmasından (Ceylan, 2018) sonra araştırma, tüm derslere giren sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitapların gerekliliğine, ders işleme esnasında bu kitaplara ihtiyaç duyup duymadıklarına

(olumlu-olumsuz) yönelik düşüncelerini belirleyebilmek açısından önem arz etmektedir. Bu önemle araştırmada sınıf öğretmenlerinin, ilkokulda kılavuz kitaplarının gerekliliğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- Sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitaplarının gerekliliğine ve hangi derslerde daha çok kullandıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2- Sınıf öğretmenlerinin, ilkokulda kılavuz kitapları kullanma durumları ve bu kitaplara eklenmesi ya da bu kitaplardan çıkarılması gereken bölümler hakkındaki görüşleri nelerdir?

3- Sınıf öğretmenlerinin, kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?

4- Sınıf öğretmenlerinin, kılavuz kitapların psikomotor becerileri desteklemedeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

5- Sınıf öğretmenlerinin, kılavuz kitapların çoklu zeka kuramını desteklemedeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, betimsel tarama modelinden faydalanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, (2010, 231)'e göre betimsel tarama, bir durum ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği çalışmalar olarak tanımlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları kılavuz kitapları hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışıldığı için betimsel tarama modeline başvurulmuştur.

Çalışma grubu

Araştırmaya Trabzon, Gaziantep, Balıkesir, Manisa, Tokat ilinde görev yapmakta olan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden uygun durum örneklemesi yoluyla seçilen 89 sınıf öğretmeni katılmıştır. *Uygun durum örneklemesi araştırmaya hız kazandırmak ve kolay veri toplamak amacıyla uygun durumdaki kişilerin seçilmesine denir* (Ekiz, 2009, 106). *Öğretmenlere daha kolay erişebilmek ve araştırmaya hız kazandırabilmek için uygun durum örneklemesi seçilmiştir*.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f	%
Kadın	53	59.55
Erkek	36	40.45
Branş		
Sınıf Öğretmeni	75	84.26
Diğer Branşlar	14	15.74
Çalıştığı İl		
Balıkesir	6	6.74
Tokat	2	2.24
Manisa	9	10.12
Gaziantep	5	5.62
Trabzon	67	75.28
Hizmet Yılı		
1-10	16	17.97
11-20	42	47.19
21-30	20	22.47
31-40	11	12.35
Okuttuğu Sınıf		
1. Sınıf	17	19.10
2. Sınıf	20	22.47
3. Sınıf	30	33.71
4. Sınıf	22	24.72

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 59.55'i kadın, % 40.45'i erkek; % 43.82'si 31-40 yaş aralığında, % 32.58'i 41-50 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin % 47.19'unun) hizmet yılının 11 ile 20 yıl arasında, % 22.47'sinin ise 21 ile 30 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin hepsi sınıf öğretmeni olarak görev yapmalarına rağmen asıl branşının sınıf öğretmeni olmayanların olduğu Tablo 1'de görülmektedir. Fakat öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%84.26) asıl branşının sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. 5 farklı ilde görev yapmakta olan öğretmenlerin dörtte üçü (%75.28) Trabzon'da görev yapmaktadır. Her ilkokul sınıfı düzeyinden öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenlerin %33.71'i 3. sınıf, %24.72'si 4. sınıf, %22.47'si 2. sınıf, %19.10' u da 1. sınıf öğretmenidir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket kullanılmıştır. Ekiz, (2009, 120) açık uçlu anketi, yapılandırılmış ya da özelleştirilmiş seçeneklerden ziyade katılımcıların ilgili çalışma alanında düşünce, duygu, inanç ve eğilimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan, boş bırakılan yerleri doldurmayı amaçlayan sorulardan oluştuğunu, başlı başına açık uçlu sorulardan oluşabileceği gibi kapalı uçlu sorulardan oluşan anketin sonunda da araştırmanın doğasına göre açık uçlu soruların yer alabileceğini belirtmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlere yönelik hazırlanmış ankette bulunan soruların ilk 5 tanesi araştırmaya katkıda bulunan öğretmenler hakkında ön bilgileri (cinsiyet, hizmet yılı, branş, çalıştığı il, okuttuğu sınıf) elde etmeye yönelik hazırlanmıştır. Geri kalan 7 sorunun 6 tanesinde; kılavuz kitaplarının gerekliliğini ve öğretmenlerin kılavuz kitapları uygulama durumlarını, kılavuz kitaplardaki eksiklikleri ya da kılavuz kitaplardan çıkarılması gereken bölümleri, kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma, çoklu zeka kuramına ve psikomotor becerileri ölçmedeki uygunluğunu belirlemeye yönelik soruların yer aldığı yapılandırılmış evet-hayır soruları ile kılavuz kitapları hangi derslerde kullandıklarını belirlemeye yönelik 8 dersi işaretleyebilecekleri soru bulunmakta ve bu soruların sonunda da açık uçlu cevap alabileceğimiz neden soruları yer almaktadır.

Veri toplama ve analiz süreçleri

Açık uçlu anket geliştirildikten sonra pilot uygulama yapılmıştır. 8 sınıf öğretmenine uygulanan anketle ilgili, öğretmenlerin görüşleri alındıktan sonra hatalar düzeltilmiş ve 1 konu alanı uzmanının onayıyla son hâli verilmiştir. Araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlere, 6 soru öğretmenler hakkında kişisel bilgi almaya, 7 soru kılavuz kitaplarla ilgili bilgi elde etmeye yönelik hazırlanmış, yapılandırılmış ve açık uçlu soruların yer aldığı anket uygulanmıştır. 2017-18 eğitim-öğretim yılının Aralık ayında yapılan çalışmadaki veriler Trabzon'da 6 farklı okulda öğretmenlerin teneffüs veya öğle aralarında uygulatılmıştır. Diğer 4 ilde (Gaziantep, Manisa, Tokat, Balıkesir) çalışmakta olan sınıf öğretmenlerine açık uçlu anket e-mail ile gönderilmiş, toplanan veriler tarayıcıdan tarandıktan sonra e-mail yoluyla araştırmacıya gönderilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan anketlere verilen cevapların analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 256). Açık uçlu anket sorularının analizinde elde edilen veriler araştırmacılar tarafından farklı farklı analiz edilmiştir. Kodlamalar arasındaki güvenirlik Miles ve Huberman (1994, 94) formülüyle hesap edilmiştir. Miles ve Huberman (1994, 94)'a göre güvenirlik; araştırmacıların ortak kodları, ortak kodlarla, ortak olmayan kodların toplamına bölünüp, yüz ile çarpılması ile ulaşılır. Güvenirlik çalışması sonrasında kodlar arasındaki uyum %90 olarak görülmüştür. Sonrasında elde edilen bu yazılı veriler, SPSS 23.0 programında analiz edilmiş frekans (f) ve yüzde (%) olarak gösterilmiştir. Elde edilen verileri desteklemek için, görüşmeler sırasına göre 1, 2, 3… diye sıralanmış ve her görüşmenin numarasının önüne "öğret-

men" kelimesinin ilk harfi olan "ö" harfi getirilerek, öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3,… diye kodlar verilmiş ve tabloların yorumundan sonra öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcılardan kılavuz kitapların gerekliliği hakkında düşüncelerini belirlemek için sorulan soruya alınan cevaplar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Kılavuz Kitapların Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Sınıf Öğretmenlerinin Kılavuz Kitaplarının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri					
Evet (f=77, % = 81.05)	f	%	Hayır (f=18, % = 18.95)	f	%
Öğretmene rehberlik ediyor	51	53.68	Öğretmeni sınırlıyor.	2	2.10
Yorumsuz	5	5.26	Öğretmen kendisi kılavuz.	10	10.52
Dersi planlıyor.	17	17.89	Esnek değil.	3	3.15
Fazla etkinlik var.	3	3.15	Öğrenci seviyesine uygun değil	2	2.10
Öğretmenin plan yapmaması için	1	1.05	Yıllık plan yeterli.	1	1.05
Öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştiriyor.	1	1.05			

Tablo 2'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (%81.05) kılavuz kitapların gerekli olduğunu düşünmektedir. Kılavuz kitapların gerekliliği ile ilgili 89 öğretmen 95 görüş bildirmiştir. Sınıf öğretmenleri kılavuz kitapların gerekli olmasının nedenini öğretmenlere rehberlik etmesi (%53.68), dersi planlaması (%17.89) nedeniyle gerekli olduğunu belirtirken, kılavuz kitaplarının gerekliliğine hayır diyenlerin (%18.95), %10.52' si öğretmenin kendisinin bir kılavuz olduğunu belirtmiştir.

Konuyla alakalı olarak olumlu görüş belirten öğretmenlerden Ö6 kodlu öğretmen "*Adından anlaşıldığı gibi kılavuz kitaptır*." şeklinde, Ö34 kodlu öğretmen "*Ders işlenirken yol gösterici olması kolaylık sağlıyor*." şeklinde, Ö49 kodlu öğretmen "Öğretmene yol gösteriyor. Daha düzenli akıcı ders işleniyor. İçinde bulunan etkinlikler öğretmen için faydalı oluyor." şeklinde, Ö5 kodlu öğretmen "*Uygulamaya çalışıyorum. Öğretmen kılavuzundaki yönlendirmeler doğrultusunda öğrencilerin çalışma kitabındaki etkinlikleri yapmalarını, öğretmen gözetiminde sağlıyor*." şeklinde, Ö29 kodlu öğretmen "*Derslerin işlenişini kılavuz kitaplardan takip ediyorum. Verilen işleniş basamakları ve önerilerden yola çıkarak daha etkili bir ders yapabiliyorum*." şeklinde düşüncelerini ifade ederken, Ö39 kodlu öğretmen konuya ilişkin olumsuz görüşe sahip olduğunu "Öğretmenin sınıfta bir kılavuza ihtiyacı olmamalı." diyerek ifade etmiştir.

Öğretmenlere kılavuz kitaplardan çıkarılması ya da kılavuz kitaplara eklenmesi gereken yerler sorulmuş ve konu ile ilgili düşünceleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Kılavuz Kitaplara Eklenmesi ve Kılavuz Kitaplardan Çıkarılması Gereken Bölümlere İlişkin Görüşleri

Kılavuz kitaplara Eklenmesi Gereken veya Çıkarılması Gereken Bölümlere İlişkin Bilgiler				
Evet-Hayır		Görüşler	f	%
Evet (f= 78, % = 74.99)	Evet Eklemeli (f=61, %59,80)	Değerlendirme kısmını zenginleştirirdim	6	5.88
		Yazılar büyük olmalı.	2	1.96
		Etkinlik eklerdim.	43	42.16
		Yorumsuz	10	9.80
	Evet Çıkarmalı (f=17, %16.67)	Esnek yapardım.	2	1.96
		Metinleri kısaltırdım.	1	0.98
		Öğretmenin tarzına uymuyor.	1	0.98
		Ayrıntılı, sadeleşmeli.	13	12.75
Hayır (f= 24, %= 23.53)	Gerekçe	Yeterli	4	3.92
		Gereksiz	5	4.90
		Esnek değil	2	1.96
		Yorumsuz	13	12.75

Sınıf öğretmenlerinin dörtte üçüne yakını (%74.99) kılavuz kitaplara ekleme ya da kılavuz kitaplardan çıkarılma yapılması gerektiğini düşünmektedir. Ekleme ve çıkarılma yapılmasını düşünen öğretmenlerin %59.80'i kılavuz kitaplara ekleme yapılması gerektiğini, %16.67'si çıkarma yapılması gerektiğini, %23.53'ü ise ekleme ve çıkarma yapılmaması gerektiğini düşünmektedir. 89 sınıf öğretmenin 104 görüş bildirdiği soruyla ilgili olarak öğretmenlerin %42.16'sı etkinliklerin yetersiz olduğunu, kılavuz kitaplara etkinlik eklenmesi gerektiğini, %12.75'i kitapların ayrıntılı hazırlandığını sadeleşmesi gerektiğini, %12.75' i ise ekleme ve çıkarma yapılmamalı demesine rağmen konuyla ilgili yorumsuz kalmıştır.

Kılavuz kitaplara ekleme yapılmasına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden Ö56 kodlu öğretmen, "*Etkinlik örnekleri, psikomotor beceri örnekleri eklerdim*." diyerek, Ö80 kodlu öğretmen "Bölgelerin şartlarına uygun etkinliği ve çalışma yaprağı zengin bir kitap olursa daha faydalı olacağı kanaatindeyim." şeklinde, Ö18 kodlu öğretmen "*Daha çok bulmaca vb. gibi eğlenceli, öğretici etkinlikler eklerdim*." şeklinde, Ö67 kodlu öğ-

retmen "*Kılavuz kitaplarda daha fazla oyun yer almalıdır.*" şeklinde görüş bildirirken, Ö36 kodlu öğretmen "*Bence yeterli olduğunu düşünüyorum. Hatta bazen etkinliklerin hepsini uygulayamıyorum.*" diyerek kitapların yeterli olduğunu belirtmiş, Ö76 kodlu öğretmen de kılavuz kitaplardan çıkarılması gereken yerlere ilişkin olarak "*Çocukların ilgisini çekmeyen, dünyasına hitap etmeyen bölümleri çıkarırım.*" önerisinde bulunmuştur.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitaplarını kullanma durumları sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Kılavuz Kitapları Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Sınıf Öğretmenlerinin Kılavuz Kitabı Kullanma Durumları			
	Görüşler	f	%
Evet (f=49, %=44.52)	Yorumsuz	8	7.27
	Güzel etkinlikler var.	7	6.36
	İşini kolaylaştırıyor.	14	12.72
	Öğrenci seviyesine uygun.	9	8.18
	Öğretmene rehberlik ediyor.	8	7.27
	Esnek hazırlanmış.	2	1.81
	Yöntem teknik zenginliği var.	1	0.91
Hayır (f=61, %=55.48)	Öğrenci seviyesine uygun değil.	18	16.36
	Zaman yetmiyor.	15	13.64
	Yetersiz	2	1.81
	Öğretmeni sınırlandırıyor.	1	0.91
	Kitap verilmedi.	11	10.00
	Esnek hazırlanmamış.	5	5.00
	Öğretmeni hazıra alıştırıyor.	2	1.81
	Kitaptaki yazılar çok küçük.	1	0.91
	Yardımcı kaynak kullanıyorum.	1	0.91
	Teknolojiden faydalanıyorum.	1	0.91
	Fiziki ortam uygun değil.	1	0.91
	Kendim etkinlik hazırlıyorum.	3	2.73

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere; sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası (%55.48) kılavuz kitaplarını kullanmaktadırlar. 89 sınıf öğretmeninin 110 görüş bildirdiği "Kılavuz kitabı kullanıyor musunuz?, Neden?" açık uçlu sorusuna öğretmenlerin % 16.36'sı kılavuz kitaplardaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığından,

%13.64'ü kılavuz kitapları uyguladıklarında zamanın yetmediğinden, %10.00'unun ise kitap verilmediğini belirtirken, %12.72'si işlerini kolaylaştırdığı gerekçesiyle kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Kılavuz kitapları kullanmadığını belirten öğretmenlerden Ö69 kodlu öğretmen düşüncelerini "*Uygulamıyorum.* Çünkü kitaptaki etkinliklerin bir kısmı sınıf seviyesine, bir kısmı bulunduğumuz il ve toplum kurallarına uygun değil." şeklinde, Ö74 kodlu öğretmen "*Etkinlikler sınıf seviyesine uymuyor*." şeklinde, Ö27 kodlu öğretmen "*K*ılavuz kitapların öğrenci seviyesine tam uygun olduğunu düşünmüyorum." şeklinde, Ö26 kodlu öğretmen "*Planlanan zamanı aşıyor*." şeklinde, Ö11 kodlu öğretmen "*Bu yıl 1. Sınıf öğretmenlerine hiçbir kılavuz kitap verilmediği için uygulayamıyoruz.*" şeklinde belirtirken, kılavuz kitapları kullandığını söyleyen Ö5 kodlu öğretmen ise düşüncelerini "*Uygulamaya çalışıyorum.* Öğretmen kılavuzundaki yönlendirmeler doğrultusunda öğrencilerin çalışma kitabındaki etkinlikleri yapmalarını, öğretmen gözetiminde sağlıyor." diyerek belirtmiştir.

Öğretmenlere kılavuz kitapları en çok hangi derslerde kullandıkları sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Kılavuz Kitapları Hangi Derslerde Daha Çok Kullandıklarına İlişkin Görüşleri

Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Kılavuz Kitaplar					
Dersler	f	%	Dersler	f	%
Türkçe	80	25.80	Hayat Bilgisi	56	18.06
Matematik	69	22.26	Müzik	34	10.97
Fen Bilimleri	26	8.39	Trafik Bilgisi	12	3.87
Sosyal Bilgiler	24	7.74	İnsan Hakları ve Yurttaşlık	9	2.90
Genel toplam		F= 310, % = 100			

Sınıf öğretmenlerinin en çok Türkçe (%25.80), sonra Matematik (%22.26), daha sonra Hayat Bilgisi (%18.06) ve en sonda ise İnsan hakları ve Yurttaşlık dersinde (%2.90) kılavuz kitabı kullandıkları görülmüştür.

Kılavuz kitaplara en çok hangi derste ihtiyaç duyduklarına yönelik olarak Ö5 kodlu öğretmen düşüncelerini "*K*ılavuz kitaplar daha çok ana derslerde kullanılıyor." şeklinde ifade ederken, Ö30 kodlu öğretmen "*T*üm derslerde kullanıyorum. Ana derslerde daha fazla kullanıyorum." şeklinde belirtmiş, Ö33 kodlu öğretmen de tek bir kılavuz kitap kullandığını "*Sadece Türkçe dersinin kılavuz kitabı var, o yüzden onu kullanıyorum.*" diyerek belirtmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Açık uçlu anket soruları ile öğretmenlerin kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Kılavuz Kitapların Yapılandırmacı Yaklaşıma Uygunluğu Hakkındaki Görüşleri

Kılavuz Kitapların Yapılandırmacı Yaklaşıma Uygunluğu			
	Görüşler	f	%
Evet (f=60, % = 67.41)	Yorumsuz	35	39.32
	Öğrenci merkezli	20	22.47
	Öğretmen rehber	3	3.37
	Öğrenci bildiklerini yapılandırıyor	1	1.67
	Hedeflere ulaştıracak yönerge var	1	1.67
Hayır (f=29, %= 32.59)	Yetersiz	7	7.87
	Yorumsuz	13	14.60
	Öğretmen merkezli	7	7.87
	Öğretmeni sınırlıyor	1	1.67
	Bireysel farklılıkları gözetmiyor	1	1.67

Tablo 6'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin %67.41'i kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu düşünmektedir fakat neden uygun olup olmadığına ilişkin olarak öğretmenlerin %39.32'si yorumsuz kalırken %22.47'si öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedir.

Kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu ile ilgili olarak Ö9 kodlu öğretmen "*Bilgiyi öğrenciye buldurma konusunda yol gösterici olduğundan uygun buluyorum.*" şeklinde, Ö67 kodlu öğretmen "Öğrenciyi merkeze alan etkinlikler yaptırıyor. Öğretmene daha çok rehber konumunda hareket etmesini sağlıyor." şeklinde, Ö10 kodlu öğretmen "İç ve dış etkenlere göre kısmen diyebilirim. Burada önce çocukların kapasitesi ve üretkenliği önemli." şeklinde uygun olduğu yönünde görüş bildirirken, Ö77 kodlu öğretmen "*Uygun olduğunu düşünmüyorum. Kılavuz kitaplardaki pek çok etkinliğin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmadığını düşünüyorum.*" diyerek uygun olmadığını belirtmiştir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerine kılavuz kitapların psikomotor becerileri kazandırmadaki yeterliliği sorulmuş ve öğretmenlerden elde edilen veriler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Kılavuz Kitapların Psikomotor Becerileri Kazandırma Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Kılavuz Kitapların Psikomotor Becerileri Kazandırma Durumları			
	Görüşler	f	%
Hayır (f=41, %=43.81)	Bilişsel alana yönelik	9	9.78
	Etkinlikler yetersiz	24	26.08
	Öğrenci seviyesine uygun değil	4	4.35
	Yorumsuz	2	2.18
	Malzeme temini zor	2	2.18
Evet (f=51, %=56.18)	Yorumsuz	16	17.39
	Destekleyici etkinlikler var	33	35.87
	Sinir sistemini geliştiriyor	1	1.09
	Fiziksel gelişime destek sağlıyor	1	1.09

Sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası (%56.18) kılavuz kitapların psikomotor becerileri desteklediğini düşünmektedir. 89 sınıf öğretmeni neden desteklemektedir açık uçlu sorusuna 92 görüş bildirmişlerdir ve bu görüşlerin %35.87'si psikomotor becerileri destekleyen etkinlikler bulunduğuna yönelik iken %26.08'i etkinliklerin yetersiz olduğuna yöneliktir.

Kılavuz kitapların psikomotor becerileri desteklediğini belirten öğretmenlerden Ö1 kodlu öğretmen *"Psikomotor becerileri destekleyici etkinliklere yer verilmiştir."* şeklinde, Ö7 kodlu öğretmen *"Kılavuz kitapların* öğrencilerin faaliyetleri açısından *psikomotor becerilerini destekleyen etkinliklere yer verilmiştir."* şeklinde, Ö67 kodlu öğretmen *"Öğrencilere uygun oyunlar ve materyal çeşitliliği olduğu için uygun olduğunu düşünüyorum."* şeklinde görüş bildirirken, Ö9 kodlu öğretmen *"Çizim ve boyama bölümlerine yer vermesi yönüyle destekliyor. Ancak psikomotor beceriler üzerinde daha da fazla durulabilir."* diyerek desteklediği yönün yanında bir de öneride bulunmuştur. Konuyla ilgili olumsuz düşünen öğretmenlerden Ö21 kodlu öğretmen düşüncelerini *"Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Daha çeşitlendirilmesi gerekir."* diyerek, Ö51 kodlu öğretmen de *"Daha çok zihinsel alanla ilgili."* diyerek, Ö48 kodlu öğretmen ise gerekçesiz şekilde *"Yeterli değil."* belirtmiştir.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerine kılavuz kitapların çoklu zeka kuramının hangi zeka alanlarına yönelik hazırlandığını düşündükleri sorulmuş ve öğretmenlerden elde edilen veriler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Kılavuz Kitapların Çoklu Zeka Alanlarını Destekleme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Kılavuz kitapların Çoklu Zeka Kuramına Göre Tüm Zeka Alanlarını Desteklemesi					
Evet-Hayır	f	%	Görüşler	f	%
Evet	48	53.93	Yorumsuz	22	24.71
			Farklı zeka alanlarına yönelik etkinlikler var	25	28.09
			Yaratıcı ve düşündürüyor	1	1.12
Hayır	41	46.07	Her zekaya yönelik etkinlik yok.	25	28.09
			Müzik ve görsel zekaya yönelik yok.	1	1.12
			Yorumsuz	14	15.73
			Yetenekli çocuklara göre hazırlanmış	1	1.12

Kılavuz kitapların çoklu zeka kuramına göre hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin soruya sınıf öğretmenlerinin %53.93'ü evet cevabı verirken %46.07'si hayır cevabı vermiştir. Çoklu zeka kuramını destekliyor diyen öğretmenlerin %28.09'u her zeka alanına yönelik etkinliklerin olduğunu belirtirken, çoklu zeka kuramını desteklemiyor diyen öğretmenlerin %28.09'u da her zekaya yönelik etkinlik olmadığını belirtmiştir.

Konuyla ilgili olarak olumlu düşünen öğretmenlerden Ö77 kodlu öğretmen "*Hazırlanan kılavuz kitaplarda tüm zeka alanlarına hitap edebilecek etkinliklerin olduğunu görmekteyiz. Kılavuz kitaplardaki etkinliklerin farklı zeka* türünde olan sınıftaki öğrencilere yeterince hitap ettiğini düşünüyorum." şeklinde görüş bildirirken, Ö71 kodlu öğretmen "*Etkinlikler kısıtlı olsa da çoklu zeka kuramını destekliyor. Konuşabilecekleri, araştıracakları, kendilerinin sunum yapabileceği, düşünüp yazabilecekleri, resim yoluyla fikirlerini sunacakları etkinlikler var*." diyerek sınırlı yönünün olduğundan bahsetmiştir. Ö11 kodlu öğretmen ise "*T*üm *zeka alanları olmasa da birçok zeka alanına göre etkinlikler mevcut*." diyerek, Ö57 kodlu öğretmen de "*Etkinlikler daha çok bilişsel becerileri ölçmektedir*." diyerek olumsuz düşündüklerini belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kendilerine rehberlik ettiği gerekçesi ile kılavuz kitapları gerekli gördüğü sonucuna benzer olarak, Ayvacı ve Er-Nas, (2009, 222) da yaptıkları bir araştırmada kılavuz kitapların gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılavuz kitaplarını gerekli kılan ise; içinde ders kitabına takviye niteliğinde aktiviteler,

projeler ve alternatif ölçme değerlendirme ölçekleri bulundurmasıdır (Köseoğlu ve diğerleri, 2003, 24). Kısacası kılavuz kitapların dersin hazırlık, öğretim, değerlendirme sürecinde öğretmene yardımcı oluyor olması bu kitapların gerekli olduğu görüşünü ortaya çıkarıyor olabilir Fakat öğretim sürecine, ölçme değerlendirme etkinliklerine, yönergelere uymayan öğretmenler (Yaman ve Demir, 2015, 30), kılavuz kitapların yaratıcılıklarını körelttiği, kendilerini hazırcılığa alıştırdığı görüşüne sahip olabilir (Göçer, 2011, 154). Bu görüşte olmayan öğretmenler kılavuz kitaplardaki yönergeleri sırası ile takip edebilir, dolayısıyla faydasını görebilir ve gerekli olduğu yönünde görüş bildirebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenleri kılavuz kitaplara çok etkinlik eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kılavuz kitapların; öğrencilere temel becerileri kazandırmada (Hayırsever, 2010, 6), etkinliklerin tasarlanmasında ve kullanışlılığında, yöntem ve tekniklerin kullanımında, ifadelerin anlaşılırlığında ve görsel-fiziksel düzeninde (Tekeli-Yıldızhan, 2010, 3), öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkaracak etkinlikler açısından, duyuşsal özelliklerini yansıtacak etkinlikler bakımından yetersiz olması (Bircan ve Gökbulut, 2014, 56), öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmelerinde yetersiz kalması (Erdoğan, 2017, 185), ölçme değerlendirmede yeterli olmaması, yönergeler sunmada başarısız olması ve yöntem teknikler konusunda yetersiz olması (Alkış Küçükaydın ve İşcan, 2017, 1) öğretmenlerin etkinlik eklenmesi gerektiği düşüncesine kapılmalarına neden olabilir. Bu bağlamda kılavuz kitapların hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme aşamalarında eksikliklerinin olduğu, bunun ise zenginleştirilmiş etkinliklerle aşılabileceği düşünülebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenleri, kılavuz kitapları öğrenci seviyesine uygun olmadığı için kullanmadıklarını ifade ederken; Toraman, (2010, 73) öğretmenlerin kılavuz kitap kullanmaya yönelik kararsız tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun altında kılavuz kitapların, öğrenilenleri günlük hayata yansıtma konusunda yetersiz kalması (Bircan ve Gökbulut, 2014, 56), öğrenci başarısını değerlendirmede öğretmene yeteri kadar rehberlik etmemesi (Yıldırım, 2011, 5), giriş ve değerlendirme bölümlerinin yetersiz olması (Gökulu, 2015, 683), öğretmenlerin değerlendirme ölçeklerini uygulamalarını zorlaştırması ve kılavuz kitaplara bağlı kaldıklarında materyal, araç eksikliği yaşamaları, bilgilendirici içeriğinin eksik olması (Ayvacı ve Er-Nas, 2009, 221), öğretim programındaki konuların içeriğini yansıtmaması (Demirci, 2009, 210), karışık hazırlanması ve etkinliklerle kazanımların bire bir örtüşmemesi (Toraman, 2010, 74), kitaplarda yer alan kazanımların daha çok bilgi ve ilkeleri ezberlemeye ve hatırlamaya yönelik hazırlanması (Şimşek-Özkan, 2011, 140) yatıyor olabilir. Kılavuz kitapların derse hazırlık, dersin uygulanma ve dersin değerlendirme aşamalarında yetersiz olması, öğretmenlerin kılavuz kitapları yetersiz görmelerine ve dolayısıyla da kullanmamalarına neden oluyor olabilir.

Araştırmada öğretmenler en çok Türkçe dersinde kılavuz kitaba ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Özbay, (2003, 37), tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen-

lerin sınıf ortamında kullandıkları materyaller arasında en çok %94,44'lük oranla Türkçe ders kitabının yer aldığı görülmektedir. Türkçe dersi öğrenme alanlarının ve bu öğrenme alanlarındaki kazanımların fazla olması, öğretmenlerin kendilerine yardımcı olacak bir kaynak aramalarına neden olabilir. Çünkü dersin verimli geçmesi için iyi planlanmış olması ve kazanımlara yönelik etkinliklerin yer alması gerekebilir. Bu amaçla öğretmenlerin başvurabileceği en yakın kaynak, öğrenme etkinliklerinin uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde büyük öneme sahip olan kılavuz kitaplarıdır (Turan ve Karabacak, 2008, 150). Kılavuz kitapların bu özellikleri taşıması hangi derse ait olursa olsun, öğretmenlerin başvuracağı, işini kolaylaştırıcı en yakın kaynaklar olarak görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu ifade etmelerine rağmen Kılıç, (2008, 7) kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu konusunda öğretmenlerin kararsız kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine araştırmada sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma neden uygun olduğu konusunda yorum yapmadıkları görülmektedir. Kılavuz kitapların öğrencileri araştırmaya sevk edici nitelikte olmaması (Alkış Küçükaydın ve İşcan, 2017, 1), kitaplarda yer alan etkinlik seçeneklerinin sadece dersin işleniş bölümüne yönelik olması, hazırlık ve değerlendirme basamaklarında kullanılmaması açısından yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olmaması (Şimşek- Özkan, 2011, 143), öğretmenlerin çelişkide kalıp neden yapılandırmacı yaklaşıma uygun veya değil konusunda kararsız kalmalarına, dolayısıyla da yorum yapamamalarına neden oluyor olabilir.

Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir o kadar geç unuturuz (Çilenti, 1984: akt. Çepni ve diğerleri, 2010, s. 211). Araştırmada da öğretmenler kılavuz kitapların içinde bulunan çeşitli etkinlikler sayesinde öğrencilere psikomotor becerileri kazandırmada yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Kılavuz kitaplardaki etkinliklerin kazanımlara yönelik olarak birden fazla duyuya hitap ediyor olması öğretmenlerin kılavuz kitapların psikomotor becerileri desteklediği yönünde düşünce geliştirmelerinin nedeni olabilir.

Akkocaoğlu, (2009, 5)'nun yapmış olduğu bir araştırmada, öğretmen kılavuz kitaplarının daha çok sözel ve görsel zeka alanlarına hitap ettiği, diğer zeka alanlarına ilişkin etkinlikler bakımından kitapların eksik kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bayram ve Baki, (2014, 133) ise kılavuz kitapların daha çok sözel-dilsel ve sayısal-mantıksal zeka alanlarına yönelik hazırlandığı diğer zeka alanlarında sınırlı kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada da öğretmenlerin yarısına yakını tüm zeka alanlarını kapsayan etkinliklerin kılavuz kitaplarda bulunmadığını ifade ederken yarısından biraz fazlası kılavuz kitapların içindeki etkinlikler sayesinde çoklu zeka kuramının tüm zeka alanlarını kapsadığını belirtmişlerdir. Her iki görüşte de kılavuz kitaplardaki etkinliklerin, ya çoklu zeka alanlarını kapsadığı ya da kapsamadığı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin çoğunun çoklu zeka alanlarını kapsadığını ifade etmesinin altında; kılavuz kitaplarda kazanımlara yönelik çok sayıda kullanılabilecek alternatif yöntem ve tekniklerin

bulunması, bunlara yönelik etkinlik örneklerinin olması, değerlendirmede kullanılan farklı ölçme araçlarının olmasından kaynaklanıyor olabilir. Etkinliklerin çoklu zeka alanlarını kapsamadığını belirten öğretmenlerin ise böyle düşünmelerinin nedeni, dersin sadece uygulama aşamasında kılavuz kitaba ihtiyaç duyan, bu bölümde kendini eksik hisseden ya da farklı zeka türlerine yönelik aktivite hazırlamak istemeyen öğretmenlerin daha çok başka kaynaklar tarafından hazırlanmış, hazır olarak alabilecekleri etkinliklere ihtiyaç hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü araştırmanın bir başka alt probleminde sınıf öğretmenlerine kılavuz kitaplara eklenmesi gereken ya da çıkarılması gereken yerler ile ilgili soru sorulmuş, öğretmenlerin yarısına yakını (bknz. tablo 3) etkinlikler eklenmeli diye cevap vermiştir. Etkinlikleri yetersiz gören bu öğretmenlerin, farklı zeka alanlarına etkinlik yolu ile ulaşabileceğini düşünmeleri, çoklu zeka alanlarını kapsamıyor demelerine ispat olarak gösterilebilir.

Öneriler

Öğrenci seviyesine uygun, bol etkinlik içeren kılavuz kitapların sınıf öğretmenlerine dağıtılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin kılavuz kitaplara etkinlikler eklenmesi gerektiği sonucundan yola çıkarak, kılavuz kitaplar hazırlanırken çoklu zeka alanlarına ve psikomotor becerileri kazandırmaya yönelik etkinlikler eklenerek hazırlanabilir.

Kılavuz kitaplar hazırlanırken öğretmen görüşlerine başvurularak öğretmenlerin gereksiz gördüğü bölümler çıkarılabilir ve bu sayede de kılavuz kitap kullanımı artırılabilir.

2017-2018 eğitim öğretim yılında kılavuz kitabı verilmeyen 1. sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitapların gerekliliğine yönelik görüşleri alınabilir.

Kaynaklar

Akar, C. ve Yalçın, D. (2017). "İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Kavramlar Listesinin Demokrasi ve Çok kültürlülük Kavramları Açısından İncelenmesi", Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2, 435-450.

Akınoğlu, O. (2004). "Yapılandırmacı Öğrenme ve Coğrafya Öğretimi", Marmara Coğrafya Dergisi, 10, 73-94.

Akınoğlu, O. (2011). Öğrenme-Öğretmede Yeni Yönelimler, (Ed: Behçet Oral). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Akkocaoğlu, N. (2009). MEB İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun İncelen**mesi,** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Akpınar, B. (2010). "Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü", Eğitim Bir Sen Dergisi, 6(16). 15-20.

Alkış-Küçükaydın, M. ve İşcan, A. (2017). "İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi", Ana Dili Eğitim Dergisi, 5(1),1-13. DOI: 10.16916/aded.268692.

Aydın, H. (2007). Felsefi temeller Işığında yapılandırmacılık, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Ayvacı, Ş. H. ve Çoruhlu, Ş, T. (2011). "İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi" Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 25-37.

Ayvacı, Ş. H. ve Er-Nas, S. (2009). "Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Kurama göre Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi", Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3(2), 212-225.

Bakar, E., Keleş, Ö. ve Koçakoğlu, M. (2009). "Öğretmenlerin MEB 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Kitap Setleriyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi", Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 41-50.

Bayram, B. ve Baki, Y. (2014). "Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Çoklu Zekâ Kuramı Açısından Değerlendirilmesi", Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 9, 133-147.

Bircan, M. A. ve Gökbulut, Y. (2014). "İlkokul 1.Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Ve Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi", Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, 3(4), 49 – 60.

Brooks, J, G. ve Brooks M, G. (1993). In Search Of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms, Association For Supervision And Curriculum Development, Alexandria: Virginia.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, (4. Basım), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Ceyhan, E., ve Yiğit, B. (2003). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Ceylan, D. (2018). Kılavuz kitaplar neden kaldırıldı?. [Online]: https://www.memurlar.net/haber/780492/ogretmen-kilavuz-kitaplari-neden-kaldirildi.html adresinden 26.02.2019 tarihinde edinilmiştir.

Çandar, H. ve Şahin, A. E. (2013)."Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education], 44, 109-119.

Çepni, S., Ekiz, D., Ayas, A. ve Akyıldız, S. (Ed.) (2010).Öğretim ilke ve yöntemleri, Celepler Matbaacılık, Trabzon.

Demirci, B. (2009). 2006 İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı, Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Uygulamadaki Görünümüne Yönelik Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Demirel, Ö. (2001). Eğitim Sözlüğü, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Ekiz, D. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.

Erdoğan, T. (2007). "İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşıma Uygunluğu", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğim Fakültesi Dergisi, 8(14), 163-172.

Erdoğan, T. (2017). "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Türkçe Dersine İlişkin Sordukları Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Açısından Görünümü", Eğitim ve Bilim, 42(192), 173-191, DOI: 10.15390/EB.2017.7407 .

Glasersfeld, E. (2007). "A Constructivist Speculation About Parmenides", Constructivist Foundation, 3(1), 27-29.

Golding, C. (2011). "The Many Faces of Constructivist Discussion", Educational Philosophy and Theory, 10 (11), 1-18.

Göçer, A. (2011). "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitaplarının İşlevselliğinin Belirlenmesi", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(16) 154-164.

Gökulu, A. (2015). "Sekizinci Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitap Setlerinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Değerlendirilmesi", Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(11), 683-706.

Hayırsever, F. (2010). Sosyal Bilgiler Ders, Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Temel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Horstman, B. ve White, W. G. (2002). "Best Practice Teaching in College Success Courses: Integrating Best Practice Teaching Methods into College Success Courses", The Journal of Teaching and Learning, 6 (1), 6-15.

Johnson, M. G. (2004). "Constructivist Remediation: Correction in Context", International Journal of Special Education, C. 19, S. 1, s.72 – 88.

Jonassen D H., K. L Peck ve B G. Wilson.(1999). Learning With Technology: A. Constructivisit Perspective, Prentice Hall, New Jersey.

Kesercioğlu, T. ve Aydoğdu, M. (2005). İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Kılıç, H. C. (2008). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Ders, Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşıma göre Niteliğine ve Saptanan Sorunlara Yönelik Görüşleri, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

Kılıç, G. B. (2001). "Oluşturmacı Fen Öğretimi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1(1), 7-22.

Koohang, A., Riley, L. ve Smith, T. (2009). "E-Learning and Constructivism: From Theory to Application", Presented at the Informing Science ve Information Technology Education Conference, Macon, Georgia.

Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayıfçı, H., ve Taşdelen, U. (2003). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı İçin Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalı ?, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Liang, L.L. ve Gabel, D. L. (2005). "Effectiveness of a constructivist Approach to Science Instruction for Prospective Elementary Teachers", International Journal of Science Education, 27 (10), 1143- 1162.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2004). Tebliğler Dergisi, Sayı: 2560. [Online]: http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2560.pdf adresinden 08.05.2018 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). Tebliğler Dergisi, Sayı: 2589. [Online]: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2589_0.html adresinden 08.05.2018 tarihinde edinilmiştir.

Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analvsis, (2nd ed.), Sage Publisher, London.

Özbay, M. (2003). Öğretmen Görüşlerine göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, Gölge Ofset Matbaacılık, Ankara.

Özerbaş, M. A. (2007). "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(4), 609-635.

Saban, A. (2004). Öğrenme Öğretme Süreci, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Sağlam, H. İ. ve Bilgili, S. A. (2006). "Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları", Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 271-285.

Savery, J. R. ve Duffy, T. M. (1995). "Problem Based Learning: An Instructional Model adn Its Constructivist Framework", Educational Technology, 35, 31– 38.

Simpson, T. L. (2002). "Dare Oppose Constructivist Theory?", Educational Forum, 66 (4), 347 – 354.

Sönmez, V. (2005). "Bilimsel Araştırmalarda Yapılan Yanlılıklar", Eğitim Aratırmaları Dergisi, 18, 150-17.

Şimşek-Özkan, Z. (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Anlayışa Uygunluğunun İncelenmesi (6. Sınıf Örneği), Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri.

Tekeli-Yıldızhan, N. (2010). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Toraman, F. (2010). İlköğretim 1. Kademede Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Kılavuz Kitabı Kullanmaya Yönelik Tutumları (Kırıkkale İli Örneği), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Turan, İ., ve Karabacak, N. (2008). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Öğretimdeki Yansımaları", Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 177, 138–151.

Uluçınar Sağır, Ş. (2017). "Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Fen Kılavuz Kitaplarının İncelenmesi", Karaelmas Journal of Educational Sciences, 5, 19-29.

Vermette, P. ve Foote, C. (2001). "Constructivist Philosophy and Cooperative Learning Practice: Toward Integration and Reconciliation in Secondary Classrooms", American Secondary Education, 30(1), 26-37.

Yaman, T. ve Demir, S. B. (2015). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Kullanımına Yönelik Bir Değerlendirme", Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG), 1(1), 23-32.

Yıldırım, E. (2011). İlköğretim Altıncı Sınıf Matematik Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 222, (149-171)

SÖZ VARLIĞI ÖĞRETİMİ AÇISINDAN ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Efecan KARAGÖL[1], Rasim TARAKCI[2]

1 Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, efecankaragol@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0331-8009.

2 Öğretmen, Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, rasimtarakci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6379-2736.

Geliş Tarihi: 16.11.2018 **Kabul Tarihi:** 12.03.2019

Öz: Türkçe öğretiminin temel amacı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak bilinen dört temel dil becerisinin öğrencide hedeflenen düzeyde şekillenmesi öğrencinin söz varlığıyla doğru orantılıdır. Bu sebeple Türkçe dersinin en önemli materyali olan ders kitaplarında söz varlığı öğretimi, birbirinden farklı yöntem-tekniklerle başarılı bir biçimde yapılmalıdır. Bu araştırmanın amacı, söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarını incelemektir. Nitel olarak planlanan araştırmada doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)'na göre hazırlanan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan bütün Türkçe kitapları, araştırmanın inceleme nesnesini teşkil etmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki verilere ulaşmak için içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre kitaplarda ortaokul düzeyinde kullanılmaya uygun olan bazı yöntem-tekniklere hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca kullanılan yöntem-tekniklerin sıklık dağılımında bir düzen yoktur. Araştırmanın genel sonucunda Türkçe ders kitaplarının söz varlığı öğretimi yöntem-teknikleri açısından çeşitlilik sunmadığı ve yetersiz olduğu yargısına ulaşılmıştır. Bu araştırmada ulaşılan bulgu ve sonuçların program hazırlayanlara ve ders kitabı yazarlarına geri bildirim vererek katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Söz Varlığı, Söz Varlığı Öğretimi, Türkçe Ders Kitabı, Türkçe Öğretimi Programı, Sözcük Öğretimi.

SECONDARY SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF VOCABULARY

Abstract:

The main aim of teaching Turkish is to develop students' understanding and expression skills. Four basic language skills are known as listening / viewing, speaking, reading and writing. The shaping of these skills at the targeted level is directly proportional to the vocabulary of the student. For this reason, vocabulary learning should be carried out successfully with different methods and techniques. The aim of this study is to examine the secondary school textbooks in terms of vocabulary teaching. The document analysis method was applied in the qualitative research. Turkish books prepared according to the 2018 Turkish Course Curriculum (Primary, Secondary, Middle, 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th Grades) constitute the object of investigation. Content analysis was conducted in order to reach the data in Turkish textbooks. According to the findings of the study, it has been revealed that some methods and techniques which are suitable for use in secondary school level are not included in the books. There is also no order in the distribution of the frequency of the method-techniques used. In the general result of the study, it was judged that Turkish textbooks did not present a variety of vocabulary learning methods and techniques and that they were inadequate. It is thought that the findings and results obtained in this research will contribute by giving feedback to program writers and textbook authors.

Keywords: Vocabulary, Teaching Vocabulary, Turkish Textbook, Turkish Course Curriculum, Word Teaching.

1. Giriş

Dil öğretiminin temel amacı, öğrencinin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Bu beceriler; dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazmadan oluşur ve dört temel dil becerisi olarak bilinir. Dört temel dil becerisine ilişkin kazanımların istenen düzeyde öğrencilerde şekillenmesi, söz varlığı olarak bilinen sözcük dağarcığının geliştirilmesiyle mümkündür. Bu yüzden Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı etkinlikleri kritik role sahiptir. Söz konusu etkinliklerin ne durumda olduğunu ve ders kitabı yazarlarının sözcük öğretimi amacıyla kullandığı yöntemleri tespit etmek önemlidir.

Söz varlığı; kelime hazinesi, kelime serveti, sözcük dağarcığı, söz dağarcığı ve sözcük varlığı gibi terimlerle aynı kavramı karşılamak için kullanılır (Onan, 2013, 154). Belirtilen kavramların arasında farklılıklar olduğu ve bu farklılıklara rağmen birbir-

lerinin yerine kullanıldığı, literatürde söz varlığı konusunda araştırma yapanların değindiği önemli bir husustur (Karadağ, 2005, 18; Kurudayıoğlu, 2005, 8; Arslan-Kutlu, 2006, 29; Onan, 2016, 21). Kurudayıoğlu (2005, 9-10)'nun belirttiği gibi dil söz konusu iken "söz varlığı", kişi veya belli bir topluluktan söz ederken de "kelime hazinesi" teriminin kullanılması daha uygundur. Öte yandan Kurt (2019, 133), "Söz varlığına sadece bir dilin sahip olduğu kelime veya kelime grupları toplamı olarak bakmak doğru değildir. Bunlar aynı zamanda bir milletin, psikolojik, sosyolojik, kültürel, dinsel ve sanatsal yönelimleri ile kimliğinde derin izler bırakmış kimi tarihî olay ve yaşantıları gözler önüne seren önemli kaynaklardır." diyerek söz varlığı kavramını farklı bir açıdan ele almıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda (TDÖP-2018) "söz varlığı" terimi kullanıldığı için araştırmada bu terim tercih edilmiştir.

Söz varlığı, bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler olarak tanımlanmaktadır (TDK). Söz varlığının çeşitli unsurları vardır. Aksan (2015, 15) bu unsurları şöyle belirtmiştir: sözcükler, deyimler, kalıp sözler, kalıplaşmış sözler, atasözleri, terimler ve çeşitli anlatım kalıpları. Buradan hareketle ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde geçen ve etkinlikler aracılığıyla öğretimi yapılan sözcük, atasözü, deyim, kalıp söz ve terimler hedef söz varlığını oluşturmaktadır. Söz varlığına ait bu unsurların dil becerileri kapsamında öğrencilere kazandırılması, öğrencinin kelime hazinesinin geliştirilmesiyle ilgili bir durumdur.

Kelime hazinesi, bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı (Korkmaz, 2007, 144) olarak tanımlanmaktadır. Ortaokul Türkçe ders kitapları, TDÖP-2018'deki beceri ve kazanımlar doğrultusunda Türkçenin söz varlığını öğreterek öğrencinin kelime hazinesini geliştirmeyi amaçlar. Ortaokul düzeyindeki söz varlığına ilişkin TDÖP-2018'deki kazanım ve açıklamalar Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. TDÖP-2018'de Söz Varlığına İlişkin Yer Verilen Kazanımlar (MEB, 2018, 37-49)

Okuma/5. Sınıf
Söz Varlığı
T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. *a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.* *b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.*
T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.
T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. *Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.*
Okuma/6. Sınıf
Söz Varlığı
T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. *a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.* *b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.*
T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. *İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.*
T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.

Okuma/7. Sınıf

Söz Varlığı

T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.

T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak), karşıtlık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.

T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.

b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.

T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.

T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.

İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.

T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.

Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

Okuma/8. Sınıf

Söz Varlığı

T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.

T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak) ve karşıtlık(tezat), abartma (mübalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.
T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.
Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.
T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.
Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.
T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.
Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.
T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

Tablo 1'de söz varlığına ilişkin kazanımlara "okuma" becerisinin alt başlığı olarak yer verildiği görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde 7, 6. sınıf düzeyinde 9, 7. sınıf düzeyinde 9 ve 8. sınıf düzeyinde 7 kazanıma yer verilmiştir. TDÖP-2018'de toplam 32 kazanımla söz varlığı öğretiminin yapılması amaçlanmıştır. Yukarıda belirtilen kazanımlar ders kitaplarındaki etkinliklerin yanı sıra ortaokul öğrencilerinin karşısına çeşitli sınavlarda da çıkmaktadır. 2018 yılında yapılan "Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav"da 8. sınıf öğrencilerine söz varlığı kazanımlarını karşılayan 4 soru sorulmuştur. Ayrıca "İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı"nda 5. sınıf sınavında 4, 6. sınıf sınavında 8, 7. sınıf sınavında 7 ve 8. sınıf sınavında 7 soru söz varlığı kazanımlarını karşılamaktadır. TDÖP-2018'de belirtilen kazanımlar doğrultusunda hazırlanan ders kitapları, öğrencilerin söz varlığını edinme hususunda en önemli dil öğretim materyallerindendir.

Ders kitabı, bir dersin içeriğine yönelik devlet veya özel yayınevleri kanalıyla hazırlanmış, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından kabul edilmiş materyaldir. Türkçe ders kitapları, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanabildiği gibi özel yayınevleri tarafından da hazırlanabilmektedir. Bu kitaplar "Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (yönetmelik)" dikkate alınarak oluşturulur. Daha sonra bu kitaplar "Taslak Ders Kitapları ve e-İçeriklerinin Panel İncelemesi" yönetmeliğine göre panelistler tarafından incelenir. Söz konusu yönetmeliğin "2.4. Dil, Anlatım ve Üslup" maddesinde "Öğrencilerin seviyelerine uygun ve söz varlıklarını zenginleştirmeye yönelik bir dil kullanılmalıdır. (MEB, 2012, 7)" ve "Metinler işlenecek konuya ve öğrenci seviyesine uygun, öğrencilerin kavram düzeylerini geliştirecek nitelikte olmalıdır. (MEB 2012, 7)" açıklamalarına yer verilmiştir. Yönetmelikte belirtilen söz varlığı aktarımı, uygun yöntem-tekniklerin kullanılmasını gerektirir.

Ders kitapları, çeşitli sınavlar ve iletişim becerileri yönlerinden öğrenciler için temel ihtiyaç durumunda olan söz varlığının etkili öğretiminde çeşitli yöntem-tekniklere başvurulmalıdır. Demirci (2015, 28)'nin belirttiği gibi "Her öğrencinin kendine uygun bir öğrenme şekli vardır. Bu sebeple kelime öğretiminde değişik strateji, yöntem ve teknikleri bir arada kullanmak öğretimin etkili hâle gelmesini sağlar." Literatürde söz varlığı öğretimine yönelik yöntem-teknikler şöyle sıralanmıştır: anlam analizi ile kelime öğretimi tekniği, bağlam ile kelime öğretimi yöntemi, beyin fırtınası ile kelime öğretimi tekniği, birleştirilmiş yöntem ile kelime öğretimi tekniği, bulmaca ile kelime öğretimi tekniği, cümlede kullanma ile kelime öğretimi yöntemi, çağrışım ile kelime öğretimi yöntemi, doğrudan yöntem ile kelime öğretim tekniği, dramatizasyon ile kelime öğretimi yöntemi, dinleme ile kelime öğretimi yöntemi, dört kare stratejisi ile kelime öğretimi yöntemi, eşleştirme ile kelime öğretimi yöntemi, eş anlamlı kelimeleri kullanma ile kelime öğretimi yöntemi, görsellerden yararlanma ile kelime öğretimi yöntemi, gözlem ile kelime öğretimi yöntemi, gruplandırma ile kelime öğretimi yöntemi, ilişkilendirici yöntem ile kelime öğretimi tekniği, jest, mimik, tasvir ve taklit ile kelime öğretimi yöntemi, kavram geliştirme ile kelime öğretimi yöntemi, kelimenin anlamını metinden tahmin etme yolu ile kelime öğretimi yöntemi, kelime çalışması ile kelime öğretimi yöntemi, kelime defteri ile kelime öğretimi yöntemi, kelime haritası ile kelime öğretimi yöntemi, kelime listesi oluşturma ile kelime öğretimi yöntemi, konuşma ile kelime öğretimi yöntemi, metin yazma ile kelime öğretimi yöntemi, muhtemel (olası) cümleler ile kelime öğretimi yöntemi, müzik ile kelime öğretimi yöntemi, okuma ile kelime öğretimi yöntemi, otuz üzerine on artı yöntemi ile kelime öğretimi tekniği, oyun ile kelime öğretimi yöntemi, parmak ile kelime öğretimi yöntemi, resimleme ile kelime öğretimi yöntemi, sözlü açıklama ile kelime öğretimi yöntemi, sözlük kullanma ile kelime öğretimi yöntemi, tekrar ile kelime öğretimi yöntemi, Venn şeması ile kelime öğretimi yöntemi, yakın anlamlı kelimeleri kullanma ile kelime öğretimi yöntemi, yazma yolu ile kelime öğretimi, zıt anlamlı kelimeleri kullanma ile kelime öğretimi yöntemi, zihinsel imaj yöntemi ile kelime öğretimi (Uçar, 2012, 18-60). Belirtilen 41 farklı yöntem-teknik, değişik işleyişlerle söz varlığı öğretimini etkili biçimde yapmayı hedeflemektedir.

Literatürde söz varlığına ilişkin çeşitli araştırmalar vardır. Bu araştırmaların bazılarında Türkçe öğretim programları, öğrenci metinleri veya ders kitapları söz varlığı açısından ele alınmıştır (Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Aslan-Kutlu, 2006; Benzer, 2013; Yılmaz ve Doğan, 2014; Baş ve Demirci, 2015; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016). Bazı araştırmalarda bir yöntem veya tekniğin söz varlığı öğretimine etkisi irdelenmiştir (Özaslan, 2006, Gülsoy, 2013, Demirci, 2015; Uluçay, 2016). Söz varlığı öğretimine ilişkin sadece teorik bilgiler içeren yayınlar da vardır (İnce, 2006; Çeçen, 2002; Çeçen, 2007; Karatay, 2007; Güneş, 2013; Baş, 2010; Onan, 2016; Göçer, 2009). Bunların yanı sıra ders kitaplarındaki söz varlığı öğretimi yöntem-tekniklerinin tespitine ilişkin yayınlar (Yıldırım, 2006; Sarıca, 2014), öğretmenlerin söz varlığı yöntem-tekniklerini bilme veya kullanma durumuna ilişkin yayınlar (Uçar, 2012; Uğur, 2014; Çetinkaya,

Ateş, Yıldız ve Yıldırım, 2010; Yağcı, Katrancı, Erdoğan ve Uygun, 2012; Anılan ve Ersoy, 2014) ile ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretebilirliğine yönelik çalışmalar (Gül, 2009; Koçkaya, 2014; Mert, 2013) da literatürde mevcuttur. Ancak TDÖP-2018'e göre hazırlanan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaokul düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitaplarına ilişkin herhangi bir araştırma yoktur. "Kelime öğretimi", "sözcük öğretimi" ve "söz varlığı" anahtar kelimeleriyle Google Akademik ve DergiPark'ta; "söz varlığı", "kelime hazinesi", "sözcük dağarcığı", "sözcük öğretimi" ve "kelime öğretimi" anahtar kelimeleriyle YÖK Tez Tarama sayfasında yapılan tarama sonucu bu tespite ulaşılmıştır. Buradan hareketle söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarını incelemek, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaca yönelik daha ayrıntılı verilere ulaşmak için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında söz varlığı öğretimi için kullanılan yöntem-teknikler nelerdir?

2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında söz varlığı öğretimi için kullanılan yöntem-teknikler nelerdir?

3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında söz varlığı öğretimi için kullanılan yöntem-teknikler nelerdir?

4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında söz varlığı öğretimi için kullanılan yöntem-teknikler nelerdir?

Araştırma; program hazırlayıcılara, MEB bünyesinde ders kitabıyla ilgili yönetmelik/yönerge yazanlara ve ders kitabı yazarlarına söz varlığı öğretimine ilişkin geri bildirim sağladığı için önemlidir. Ayrıca araştırmada bütün ortaokul Türkçe ders kitapları incelendiği için herhangi bir sınırlılık yoktur.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma olarak planlanan bu çalışmada doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Yıldırım (1999, 10)'ın belirttiği gibi "Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım, 1999, 10).

Nitel araştırmanın veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve dokümanlardır. Bu araştırma, TDÖP-2018'e göre hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını söz varlığı öğretimi yöntem-teknikleri açısından incelemeyi amaçladığından araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dokümanların elde edilip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2. İnceleme Nesnesi

2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere yayımlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları (toplam 7 kitap), araştırmanın inceleme nesnesini oluşturmaktadır. MEB, 7. sınıflar için iki farklı ders kitabı yayımlamıştır. Araştırmada bu ders kitapları "7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (1)" ve "7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (2)" olarak ifade edilmiştir. Ayrıca 6 ve 7. sınıflar düzeyinde MEB kitaplarının yanı sıra özel yayınevleri tarafından da kitaplar yazılmıştır. Bu kitaplar araştırmada "6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı/Eksen" ve "7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı/Dersdestek" olarak nitelendirilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Türkçe ders kitaplarındaki verilere ulaşmak için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, deyimlerin veya cümlelerin belirlenip sayıya dökülmesi için kullanılır (Kızıltepe, 2015, 253-254). Türkçe ders kitaplarındaki doğrudan söz varlığı öğretimine yönelik etkinlikler ile söz varlığının kullanılmasıyla yapılması istenen yazma ve konuşma etkinlikleri literatürden belirlenen yöntem-tekniklere göre incelenmiştir. Kodların belirlenmesinde araştırmacıların birbirleriyle olan uyumuna dikkat edilmiştir. Bu belirlemede "Kodlayıcının güvenirliği farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını gerektirir. (Bilgin, 2000)" yaklaşımı dikkate alınmıştır. Araştırmacıların birbirlerinden bağımsız olarak yaptıkları tespitler kıyaslanmış ve her iki araştırmacının Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı öğretimi yöntem-tekniklerine ilişkin tespitleri arasında fark olmadığı görülmüştür. Araştırmada ulaşılan kodlar, araştırmanın kategorilerini oluşturan yöntem-tekniklere göre tasnif edilmiştir. Ardından veriler tablo yardımıyla sunulmuştur. Verilerin sıklığı elle hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Bu başlık altında 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde okutulan toplam 7 adet Türkçe ders kitabındaki söz varlığı öğretimi amacıyla kullanılan yöntem-tekniklere yer verilmiştir:

3.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Söz Varlığı Öğretimi İçin Kullanılan Yöntem-Tekniklere İlişkin Bulgular

Aşağıda 5. Sınıf Türkçe ders kitabında söz varlığı öğretimi için kullanılan yöntem-tekniklerle ilgili veriler sunulmuştur:

Tablo 2. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Söz Varlığı Öğretimi İçin Kullanılan Yöntem-Teknikler

No.	Yöntem-Teknikler (5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı)	f
1.	Bağlam ile kelime öğretimi	6
2.	Bulmaca ile kelime öğretimi	6
3.	Çağrışım ile kelime öğretimi	3
4.	Cümlede kullanma ile kelime öğretimi	14
5.	Dramatizasyon ile kelime öğretimi	1
6.	Eşleştirme ile kelime öğretimi	8
7.	Gruplandırma ile kelime öğretimi	3
8.	Kelimenin anlamını metinden tahmin etme ile kelime öğretimi	9
9.	Kelime defteri ile kelime öğretimi	1
10.	Konuşma ile kelime öğretimi	1
11.	Metin yazma ile kelime öğretimi	5
12.	Müzik ile kelime öğretimi	1
13.	Oyun ile kelime öğretimi	1
14.	Resimleme ile kelime öğretimi	2
15.	Sözlük kullanma ile kelime öğretimi	13
16.	Zıt anlamlı kelimeleri kullanma ile kelime öğretimi	3
17.	Zihinsel imaj ile kelime öğretimi	1
18.	Eş sesli kelimeleri kullanma ile kelime öğretimi	2
19.	Kelime türetme yoluyla kelime öğretimi	1
20.	Eş anlamlı kelimeleri kullanarak kelime öğretimi	4
21.	Görsellerden yararlanma ile kelime öğretimi	3
22.	Dinleme ile kelime öğretimi	2

Yukarıdaki tabloda 5. sınıf Türkçe ders kitabında söz varlığı öğretiminde başvurulan 22 yöntem-tekniğe yer verilmiştir. En fazla cümlede kullanma yöntemi ile kelime öğretiminin yapıldığı, bunu 13 sıklıkla sözlük kullanma yönteminin takip ettiği görülmektedir. Kelimenin anlamını metinden tahmin etme ile söz varlığı öğretimi 9, eşleştirme ile söz varlığı öğretimi 8, bağlam ile söz varlığı öğretimi ve bulmaca ile söz varlığı öğretimi 6, metin yazma ile söz varlığı öğretimi 5, eş anlamlı kelimeleri kullanarak söz varlığı öğretimi 4, çağrışım ile söz varlığı öğretimi, gruplandırma ile kelime öğretimi, zıt anlamlı kelimeleri kullanma ile söz varlığı öğretimi ve görsellerden yararlanma ile söz varlığı öğretimi 3, resimleme ile söz varlığı öğretimi, eş sesli kelimeleri kullanma ile söz varlığı öğretimi ve dinleme ile söz varlığı öğretimi 2, dramatizasyon ile söz varlığı öğretimi, kelime defteri ile söz varlığı, konuşma ile söz varlığı öğretimi,

müzik ile söz varlığı öğretimi, oyun ile söz varlığı öğretimi, zihinsel imaj ile söz varlığı öğretimi ve kelime türetme yoluyla söz varlığı öğretimi birer kez kullanılmıştır.

3.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Söz Varlığı Öğretimi İçin Kullanılan Yöntem-Tekniklere İlişkin Bulgular

Aşağıda 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında söz varlığı öğretimi için kullanılan yöntem-tekniklerle ilgili verilere yer verilmiştir:

Tablo 3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı/(MEB)'nda Söz Varlığı Öğretimi İçin Kullanılan Yöntem-Teknikler

No.	Yöntem-Teknikler (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı/MEB)	f
1.	Bulmaca ile kelime öğretimi	6
2.	Çağrışım ile kelime öğretimi	1
3.	Cümlede kullanma	8
4.	Eşleştirme ile kelime öğretimi	13
5.	Gruplandırma ile kelime öğretimi	2
6.	Kelimenin anlamını metinden tahmin etme ile kelime öğretimi	6
7.	Kelime defteri ile kelime öğretimi	6
8.	Konuşma ile kelime öğretimi	6
9.	Metin yazma ile kelime öğretimi	12
10.	Müzik ile kelime öğretimi	1
11.	Oyun ile kelime öğretimi	2
12.	Sözlük kullanma ile kelime öğretimi	28
13.	Tekrar ile kelime öğretimi	1
14.	Zıt anlamlı kelimeleri kullanma ile kelime öğretimi	1
15.	Eş anlamlı kelimeleri kullanarak kelime öğretimi	1
16.	Dinleme ile kelime öğretimi	5

Tablo 3'te 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı/(MEB)'nda yer alan söz varlığı öğretimi yöntem-tekniklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. 16 farklı yöntem kullanıldığı dikkat çekmektedir. 28 sıklıkla en çok kullanılan yöntemin sözlük kullanma olduğu, en az kullanılan yöntemlerin de 1 sıklıkla çağrışım, müzik, tekrar, zıt anlamlı kelimelerle ve eş anlamlı kelimelerle söz varlığı öğretimi olduğu belirlenmiştir. Gruplandırma ve oyun ile söz varlığı öğretimi 2, dinleme ile söz varlığı öğretimi 5, bulmaca, kelimenin anlamını metinden tahmin etme, kelime defteri ve konuşma ile söz varlığı öğretimi 6, cümlede kullanma 8, eşleştirme 13 ve metin yazma ile söz varlığı öğretimi 12 sıklıkla kullanılmıştır.

Tablo 4. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı/(Eksen)'nda Söz Varlığı Öğretimi İçin Kullanılan Yöntem-Teknikler

No.	Yöntem-Teknikler (6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı/Eksen)	f
1.	Bağlam ile kelime öğretimi	4
2.	Bulmaca ile kelime öğretimi	3
3.	Çağrışım ile kelime öğretimi	10
4.	Cümlede kullanma	15
5.	Eşleştirme ile kelime öğretimi	3
6.	Kelimenin anlamını metinden tahmin etme ile kelime öğretimi	16
7.	Konuşma ile kelime öğretimi	2
8.	Metin yazma ile kelime öğretimi	7
9.	Oyun ile kelime öğretimi	3
10.	Sözlük kullanma ile kelime öğretimi	27
11.	Dinleme ile kelime öğretimi	5

Yukarıdaki tabloda 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı/(Eksen)'nda kullanılan söz varlığı öğretimine ilişkin 11 farklı yöntem-teknik vardır. Sözlük kullanma yönteminin 27 sıklıkla en çok tercih edilen yöntem olduğu dikkat çekmektedir. Bu yöntemi; 16 sıklıkla kelimenin anlamını metinden tahmin ederek söz varlığı öğretimi takip etmektedir. Cümlede kullanma 15, çağrışım yoluyla öğretim 10, metin yazma ile öğretim 7, dinleme ile öğretim 5, bağlam ile öğretim 4, bulmaca, eşleştirme ve oyun ile öğretim 3, konuşma ile öğretim 2 sıklıkla başvurulan yöntem-tekniklerdendir.

3.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Söz Varlığı Öğretimi İçin Kullanılan Yöntem-Tekniklere İlişkin Bulgular

Aşağıda 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarında söz varlığı öğretimi için kullanılan yöntem-tekniklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 5. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB/1. Kitap)'nda Söz Varlığı Öğretimi İçin Kullanılan Yöntem-Teknikler

No.	7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB/1. Kitap)	f
1.	Bağlam ile kelime öğretimi	8
2.	Bulmaca ile kelime öğretimi	1
3.	Çağrışım ile kelime öğretimi	2
4.	Cümlede kullanma	9
5.	Eşleştirme ile kelime öğretimi	4
6.	Kelimenin anlamını metinden tahmin etme ile kelime öğretimi	24
7.	Kelime defteri ile kelime öğretimi	1
8.	Konuşma ile kelime öğretimi	1
9.	Metin yazma ile kelime öğretimi	3
10.	Oyun ile kelime öğretimi	1
11.	Sözlük kullanma ile kelime öğretimi	25
12.	Dinleme ile kelime öğretimi	1

Tablo 5'te 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB/1. Kitap)'ndaki söz varlığı öğretimi yöntem-tekniklerine yer verilmiştir. 12 farklı yöntem-teknikle söz varlığı öğretimi yapıldığı görülmektedir. 25 sıklıkla sözlük kullanma ve 24 sıklıkla kelimenin anlamını metinden tahmin etme, en çok tercih edilen söz varlığı yöntem-tekniklerindendir. Cümlede kullanma 9, bağlam ile öğretim 8, eşleştirme ile öğretim 4, metin yazma ile öğretim, çağrışım ile öğretim 2, bulmaca, kelime defteri, konuşma, oyun ve dinleme ile söz varlığı öğretimi birer kez tercih edilmiştir.

Tablo 6. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB/2. Kitap)'nda Söz Varlığı Öğretimi İçin Kullanılan Yöntem-Teknikler

No.	7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB/2. Kitap)	f
1.	Bağlam ile kelime öğretimi	2
2.	Bulmaca ile kelime öğretimi	8
3.	Cümlede kullanma	13
4.	Eşleştirme ile kelime öğretimi	3
5.	Kelimenin anlamını metinden tahmin etme ile kelime öğretimi	16
6.	Konuşma ile kelime öğretimi	2
7.	Metin yazma ile kelime öğretimi	5
8.	Sözlük kullanma ile kelime öğretimi	22
9.	Dinleme ile kelime öğretimi	5

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB/2. Kitap)'ndaki söz varlığı öğretimine yönelik 9 farklı yöntem-tekniğe yer verildiği Tablo 6'da görülmektedir. Sözlük kullanımı ile söz varlığı öğretiminin 22 sıklıkla en fazla yer verilen yöntem olduğu görülmektedir. Kelimenin anlamını metinden tahmin etme 16, cümlede kullanma 13, bulmaca 8, metin yazma ve dinleme 5, eşleştirme 3, bağlam ve konuşma ile söz varlığı öğretimi 2 sıklıkla başvurulan yöntem-teknik olmuştur.

Tablo 7. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Dersdestek)'nda Söz Varlığı Öğretimi İçin Kullanılan Yöntem-Teknikler

No.	7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Dersdestek)	f
1.	Bağlam ile kelime öğretimi	12
2.	Bulmaca ile kelime öğretimi	7
3.	Çağrışım ile kelime öğretimi	1
4.	Cümlede kullanma	18
5.	Eşleştirme ile kelime öğretimi	14
6.	Kelimenin anlamını metinden tahmin etme ile kelime öğretimi	13
7.	Metin yazma ile kelime öğretimi	1
8.	Eş anlamlı kelimeleri kullanarak kelime öğretimi	3
9.	Görsellerden yararlanma ile kelime öğretimi	1
10.	Sözlük kullanma ile kelime öğretimi	31
11.	Dinleme ile kelime öğretimi	1

Yukarıdaki tabloda 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (Dersdestek)'ndaki söz varlığı yöntem-tekniklerine yönelik 11 farklı bilgiye yer verilmiştir. Sözlük kullanma ile öğretimin en fazla kullanılan söz varlığı öğretimi yöntemi olduğu dikkat çekmektedir. Cümlede kullanma 18, eşleştirme 14, kelimenin anlamını metinden tahmin etme 13, bağlam 12, eş anlamlı kelimeler 3, çağrışım, metin yazma, görsellerden yararlanma ve dinleme ile söz varlığı öğretimi birer kez kullanılmıştır.

3.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Söz Varlığı Öğretimi İçin Kullanılan Yöntem-Tekniklere İlişkin Bulgular

Aşağıda 8. Sınıf Türkçe ders kitabında söz varlığı öğretimi için kullanılan yöntem-tekniklerle ilgili veriler yer almaktadır:

Tablo 8. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda Söz Varlığı Öğretimi İçin Kullanılan Yöntem-Teknikler

No.	8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	f
1.	Bağlam ile kelime öğretimi	2
2.	Bulmaca ile kelime öğretimi	4
3.	Çağrışım ile kelime öğretimi	3
4.	Cümlede kullanma	19
5.	Eşleştirme ile kelime öğretimi	7
6.	Gruplandırma ile kelime öğretimi	1
7.	Kelimenin anlamını metinden tahmin etme ile kelime öğretimi	13
8.	Kelime defteri ile kelime öğretimi	8
9.	Konuşma ile kelime öğretimi	1
10.	Metin yazma ile kelime öğretimi	2
11.	Sözlük kullanma ile kelime öğretimi	18
12.	Tekrar ile kelime öğretimi	1
13.	Eş sesli kelimeleri kullanma ile kelime öğretimi	1
14.	Eş anlamlı kelimeleri kullanarak kelime öğretimi	1
15.	Dinleme ile kelime öğretimi	2

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda söz varlığı öğretimi için kullanılan 15 farklı yöntem-tekniğe yer verilmiştir. Cümlede kullanma, en fazla kullanılan yöntem olarak dikkat çekmektedir. Bu yöntemi, sözlük kullanma 18 sıklıkla takip etmektedir. Kelimenin anlamını metinden tahmin etme 13, kelime defteri 8, bulmaca 4, çağrışım 3, bağlam, metin yazma ve dinleme 2, gruplandırma, konuşma, tekrar, eş sesli kelime ve eş anlamlı kelime kullanma yöntemleri birer kez tercih edilmiştir.

İncelenen kitaplardan söz varlığı öğretimine yönelik elde edilen bulgular Tablo 9'da özetlenmiştir:

Tablo 9. Araştırma Bulgularının Özet Sunumu

No.	Yöntem- Teknikler	5 (MEB)	6 (MEB)	6 (Eksen)	7 (MEB/1)	7 (MEB/2)	7 (Ders-destek)	8 (MEB)
1.	Bağlam ile kelime öğretimi	+6	-	+4	+8	+2	+12	+2
2.	Bulmaca ile kelime öğretimi	+6	+6	+3	+1	+8	+7	+4
3.	Çağrışım ile kelime öğretimi	+3	+1	+10	+2	-	+1	+3
4.	Cümlede kullanma ile kelime öğretimi	+14	+8	+15	+9	+13	+18	+19
5.	Dramatizasyon ile kelime öğretimi	+1	-	-	-	-	-	-
6.	Eşleştirme ile kelime öğretimi	+8	+13	+3	+4	+3	+14	+7
7.	Gruplandırma ile kelime öğretimi	+3	+2	-	-	-	-	+1
8.	Kelimenin anlamını metinden tahmin etme ile kelime öğretimi	+9	+6	+16	+24	+16	+13	+13
9.	Kelime defteri ile kelime öğretimi	+1	+6	-	+1	-	-	+8
10.	Konuşma ile kelime öğretimi	+1	+6	+2	+1	+2	-	+1
11.	Metin yazma ile kelime öğretimi	+5	+12	+7	+3	+5	+1	+2
12.	Müzik ile kelime öğretimi	+1	+1	-	-	-	-	-
13.	Oyun ile kelime öğretimi	+1	+2	+3	+1	-	-	-
14.	Resimleme ile kelime öğretimi	+2	-	-	-	-	-	-
15.	Sözlük kullanma ile kelime öğretimi	+13	+28	+27	+25	+22	+31	+18
16.	Tekrar ile kelime öğretimi	-	+1	-	-	-	-	+1

17.	Zıt anlamlı kelimeleri kullanma ile kelime öğretimi	+3	+1	-	-	-	-	-
18.	Zihinsel imaj ile kelime öğretimi	+1	-	-	-	-	-	-
19.	Eş sesli kelimeleri kullanma ile kelime öğretimi	+2	-	-	-	-	-	+1
20.	Kelime türetme yoluyla kelime öğretimi	+1	-	-	-	-	-	-
21.	Eş anlamlı kelimeleri kullanarak kelime öğretimi	+4	+1	-	-	-	+3	+1
22.	Görsellerden yararlanma ile kelime öğretimi	+3	-	-	-	-	+1	-
23.	Dinleme ile kelime öğretimi	+2	+5	+5	+1	+5	+1	+2

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

TDÖP-2018'e göre hazırlanan ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaokul düzeyinde okutulan Türkçe ders kitapları söz varlığı öğretimi açısından incelenmiştir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde okutulan 7 kitapta 96 adet yöntem-teknik kullanıldığı belirlenmiştir. Ancak 23 farklı yöntem-tekniğe yer verildiği araştırmada ulaşılan bir diğer tespittir. Yöntem-tekniklerin kullanılma sıklığı 1'den 31'e kadar geniş bir aralıkta seyretmektedir. En fazla yöntem-tekniğe yer veren kitap, "5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı"dır. Bu kitapta 22 farklı yöntem-tekniğe yer verilmiştir (%61,11). Bu kitabı, 16 farklı yöntem-teknikle "6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB)" takip etmektedir (%44,4). Diğer kitaplardaki yöntem-tekniklerin sayısı daha azdır. Bu veriler, ders kitaplarında sözcük öğretimi açısından programlı bir uygulama olmadığını göstermektedir. Nitekim Yılmaz ve Doğan (2014, 293) da aynı görüşü ifade etmiştir. Bu durum, sözcük öğretimine ilişkin ders kitabı yazarları ekseninde problem olduğunu ve bu problemin günümüzde çözülmediğini göstermektedir.

İncelenen kitaplarda ortaokul düzeyinde kullanılmaya uygun olan bazı yöntem-tekniklere hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. 13 yöntem-teknik kitaplarda kullanılmamıştır (%36,11). Bu yöntem-teknikler şunlardır:

- Anlam analizi kelime öğretimi
- Beyin fırtınası ile kelime öğretimi
- Dört kare stratejisi ile kelime öğretimi
- Gözlem ile kelime öğretimi
- İlişkilendirici yöntem ile kelime öğretimi
- Jest, mimik, tasvir ve taklit ile kelime öğretimi
- Kavram geliştirme ile kelime öğretimi
- Kelime haritası ile kelime öğretimi
- Muhtemel (olası) kelimeler ile kelime öğretimi
- Otuz üzerine on artı yöntemi ile kelime öğretimi
- Sözlü açıklama ile kelime öğretimi
- Venn şeması ile kelime öğretimi
- Yakın anlamlı kelime kullanma ile kelime öğretimi

İncelenen kitaplarda bazı yöntem-teknikler çok fazla kullanılırken bazıları ise hiç kullanılmamıştır. Bu tespit, kitap yazarlarının kişisel tercihlere göre bu yöntem-tekniklere başvurduğunu ve söz varlığı öğretimi açısından bir sistem olmadığını göstermektedir. Bu durumla ilgili olarak Yıldırım (2006, 264), farklı yayınevlerince yayımlanan ilköğretim ikinci sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarına yönelik bir araştırma yapmıştır. Yıldırım (2006, 264), söz varlığı öğretim yöntem-tekniklerinin eşit bir şekilde dağılımının yapılmadığını ve bazı yöntem-tekniklerde yoğunlaşma olduğunu saptamıştır. Öte yandan Sarıca (2014, 178-179), ilköğretim ikinci kademe ders kitaplarında söz varlığı yöntem-tekniklerini incelediği araştırmasında bazı yayınevlerinin sözcük çalışmalarında yöntem-teknik çeşitliliğine yer vermediği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2006) ve Sarıca (2014)'nın tespitleri, bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Hem literatürde vurgulanan hem de bu araştırmada tespit edilen yöntem-tekniklerin kullanımına ilişkin düzensizlik öğretim programıyla da ilgilidir. Çünkü TDÖP-2018'te söz varlığı öğretimi hususunda kitap yazarlarına çeşitlilik sunulmadığı gibi kısıtlamaya da gidilmiştir. TDÖP-2018'te yer alan "a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır." ile "b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir. (MEB, 2018, 37)" açıklamaları ile "tahmin etme, görsel, sözlük ve sözlük oluşturma (kelime defteri)" yöntemleri doğrultusunda söz varlığı öğretiminin yapılması kısıtlanmıştır. Öte yandan ders kitaplarının hazırlanmasında önemli yeri olan "Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği" ile "Taslak Ders Kitapları ve e-İçeriklerinin Panel İncelemesi"n-

de söz varlığı öğretimi yöntem-tekniklerine ilişkin herhangi bir açıklama yoktur. Belirtilen durumlar, yazarların söz varlığı öğretimi yöntem-tekniklerini kullanma hususunda keyfî hareket etmesine neden olmaktadır. Literatür, bu araştırma, TDÖP-2018 ve gerekli yönetmelikler dikkate alındığında söz varlığı öğretimine ilişkin yöntem-teknik çeşitliliğinin önceki programlardan bu yana Türkçe ders kitaplarında sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uluçay (2015, 145) etkinlik temelli söz varlığı öğretimine ilişkin yaptığı deneysel araştırmasında "Yalnızca ders kitaplarındaki kelime ve kavram öğretimi ile ilgili etkinliklerle yeterli düzeyde kelime öğretimi gerçekleştirilememiştir." sonucuna ulaşmıştır. Uluçay (2015)'ın tespiti, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Çünkü bu araştırmada Türkçe ders kitaplarında yöntem-teknik çeşitliliği olmadığı belirlenmiştir. Bu durum güncel ders kitaplarının da söz varlığı öğretimi yöntem-teknikleri açısından geliştirilmediği sonucunu ortaya koymaktadır.

Ders kitaplarında öğrenciyi eğlendirerek söz varlığı öğretimini hedefleyen yöntem-tekniklere (oyun ile kelime öğretimi, müzik ile kelime öğretimi vs.) çok az yer verilmiş, hatta bazı kitaplarda hiç yer verilmemiştir. Ayrıca birden fazla duyuyu aktif kılan kelime öğretimi yöntem-teknikleri de (görsellerden yararlanma, resimleme, dramatizasyon, jest-mimik-tasvir ve taklit ile kelime öğretimi vs.) çok az kullanılmıştır. Özaslan (2006), kelime oyunları yardımıyla kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyi üzerine yaptığı araştırmasında, kelime oyunlarının öğrencilerde cümle, paragraf ve okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Çelikkol (2007)'da kelime kazanımında müziğin kullanılmasının klasik yönteme göre başarıyı artırdığını tespit etmiştir. Özaslan (2006) ve Çelikkol (2002)'un tespitinden hareketle 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarının söz varlığı öğretimi açısından kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirme hususunda yetersiz olacağı sonucuna ulaşılabilir.

Söz varlığı öğretimi yöntem-teknikleri, nihayetinde ders kitaplarındaki etkinlikler vasıtasıyla öğretimi gerektirir. Ders kitaplarında çeşitli yöntem-tekniklerle geliştirilmiş birbirinden farklı etkinliklerin olmaması, öğrencinin söz varlığı kazanamama riskini ortaya koymaktadır. Nitekim bazı araştırmacıların (Çetinkaya, 2005; Gülsoy ve Uçgun, 2013; Çelikkol, 2007; Okur, 2007; Özer, 2007; Lüle Mert, 2013; Demirci, 2015 ve Uluçay, 2015) çeşitli etkinliklerin etkisine yönelik yaptıkları çalışmalar bu yorumu destekler niteliktedir.

Türkçe öğretiminde ders kitaplarının yanı sıra öğretmen de önemli rol oynamaktadır. Ancak ders kitaplarında söz varlığı öğretimi yöntem-tekniklerine ilişkin eksikliklerin öğretmenler tarafından tamamlanmadığı araştırmacılar tarafından ortaya koyulmuştur. Uçar (2012, 93), sınıf öğretmenlerinin söz varlığı öğretimi yöntem-tekniklerini bilme ve kullanma durumlarına ilişkin bir araştırma yapmıştır. Uçar (2012), araştırmasında öğretmenlerin programda geçmeyen ama literatürde geçen yöntem-teknik-

lerden çok fazla haberdar olmadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca Uğur (2014), Türkçe öğretmenlerinin söz varlığı yöntem-tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin çoğunlukla program ve kitaplarda yer verilen yöntem/teknikleri bilip kullandığı ancak uygulama açısından zaman ve emek gerektiren bazı yöntem/tekniklerin bazı öğretmenlerce bilindiği hâlde kullanılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu tespitler ile bu araştırmada incelenen ders kitaplarının durumu göz önüne alındığında, Türkçe öğretiminin söz varlığı kazandırma hususunda hem materyaller hem de öğretmenler açısından ciddi eksiklere sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın genel sonucunda TDÖP-2018'e göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarının söz varlığı öğretimi yöntem-teknikleri açısından çeşitlilik sunmadığı ve yetersiz olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Kaynakça

Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2018). *7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı (1)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aksan, D. (2015). *Türkçenin s*özvarlığı. Ankara, Bilgi Yayınevi.

Anılan H. ve Ersoy B. G. (2014). Türkçe dersinde gerçekleştirilen sözcük öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Pegem* Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4(3), 83-104.

Arslan-Kutlu, H. (2006). *MEB ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 27(27), 137-159.

Baş, B. ve Demirci, S. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerle çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 17-29.

Benzer, A. (2013). Kelime dağarcığını geliştirmede 6. sınıf Türkçe ders kitabının etkisi. İlköğretim Online, 12(2), 425-435, 2013.

Bilgin, N. (2000*). İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2018). *6. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çeçen, M. A. (2002). İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1 (1),116-137.

Çelikkol, Ö. (2007). *Kelime kazanımında müziğin etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çetinkaya, Ç., Ateş, S., Yıldız, M. ve Yıldırım, K. (2010). İlköğretimde Türkçe kelime hazinesini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 101-109

Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalarla kelime öğretimi. *Dil Dergisi*, S. 130, s.67-84.

Demirci, S. (2015). *İlkokul 3. sınıflarda hedef söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Demirci, S. (2015). İlkokul 3. sınıflarda hedef söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.

Gül, D. (2009). İlköğretim 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkinliğine yönelik bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Gülsoy, T. (2013). *6.* sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gülsoy, T. ve Uçgun, D. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies,* 8(13), s. 943-952.

Haykır, A. H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2018). *5. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

İnce, H. G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153.

Kaya, B. (2018). *7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı*. Ankara: Dersdestek Yayıncılık.

Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2018). *7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı (2).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.

Koçkaya Yıldırım, G. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine klasik yöntemlerle verilmeye çalışılan kelime öğretimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Korkmaz, Z. (2007): *Gramer terimleri s*özlüğü. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016) Cumhuriyet dönemi ilkokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.

Kurt, B. (2019). Sözcük eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (ss. 131-155). Ankara: Pegem Akademi.

MEB ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. (2012). 02.06.2018 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm sayfasından erişilmiştir.

MEB taslak ders kitapları ve e-içeriklerinin panel incelemesi. (?). 02.06.2018 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/11161342_kurul_mu776talaasY.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2018). 02.06.2018 tarihinde http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222 sayfasından erişilmiştir.

Mert, Lüle, E. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 13-31.

Mete, G., Karaaslan M., Kaya, Y., Ozan, Ş. ve Özdemir, D. (2018). *8. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Söz Varlığı Özel Sayısı*, 45(210). 11-29.

Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özer, Ö. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin sözcük kazanımına etkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sarıca, A. (2014*). İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-teknik ve Türkçe öğretim programındaki kazanımlar açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şekerci, Y. (2018). *6. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabı*. İstanbul: Eksen Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük. (2018, 21 Aralık). Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/

Uçar, S. (2012). İlköğretim *sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden haberdar olma ve kullanma sıklıkları düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uğur, F. (2014). *Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Yağcı, E., Katrancı M., Erdoğan Ö. ve Uygun M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2 (4), 1-12.

Yıldırım, A. (1999), Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, s. 7-17.

Yıldırım, A. F. (2006). İlköğretim *ikinci sınıf T*ürkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kelime öğretim teknikleri üzerine bir inceleme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, T. ve Doğan, Y. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin anlamını bilmedikleri kelimeler ve Türkçe ders kitaplarında kelime çalışmaları bağlamında kelime öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25). 279-295.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 222, (173-183)

KÜLTÜREL COĞRAFYA BAKIMINDAN HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMLARINA BİR YAKLAŞIM

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Vedat ŞAHİN[1]

1 Dr. Öğretim Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, vsahin@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5502-5219.

Geliş Tarihi: 27.11.2018 **Kabul Tarihi:** 03.04.2019

Öz: Kültürel coğrafya, kültür ile coğrafyanın kesim sahasında yer alır. Bununla birlikte kültürel coğrafya oldukça geniş bir kapsam ve içeriğe sahip olduğundan çok çeşitli tanımlar yapılabilmesine olanak vermiştir. Kültürel coğrafya, kültür ile coğrafya arasındaki bağlantıları kuran, bunlar arasında determinist yaklaşımlar sergileyen bir sahadır. Okullarda toplumun kendine has bilgisi, becerileri, dil ve kültürel özellikleri yeni nesillere aktarılır. Türkiye'de ilk ve orta dereceli okullarda kültür konusu daima önemli olmuştur. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kültürel coğrafya konularına geniş yer verilmiştir. Diğer yönden genç nesillerin karmaşa ve zihinsel bunalım yaşamaması için kültürel unsurları yeterli düzeyde öğrenmesine gereksinim vardır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının hedefleri arasında, kültürel değerlerini tanıyan ve bunları yaşama isteği duyan bireyler yetiştirilmesi, yer alması önemlidir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki "kültür ve miras" öğrenme alanı başta olmak üzere bir çok konu içeriğiyle kültürel coğrafya kapsamındadır. Bu çerçevede ele alındığında özellikle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının kültür konularına önemli yer verildiği ve kültürel coğrafya analizine imkan tanıdığı görülmektedir. Ancak Türkiye'de yeterli düzeyde kültürel coğrafya çalışmaları bulunmamaktadır. Çalışmada esas olarak nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Coğrafya, Eğitim, İlköğretim, Türkiye.

AN APPROACH TO LIFE SCIENCE AND SOCIAL SCIENCES CURRICULUM IN TERMS OF CULTURAL GEOGRAPHY

Abstract:

Cultural geography is located in the junction point of culture and geography. Along with this, since the cultural geography has a wide scope and content, it has allowed a wide variety of definitions. Cultural geography is a field that establishes connections between culture and geography and exhibits determinist approaches among them. In schools, the knowledge, skills, language and cultural characteristics of the society are passed on to new generations. The subject of culture has always been important in primary and secondary schools in Turkey. Cultural Geography subjects are given a great place in the Life Science and Social Studies Course Curriculum. On the other hand, young generations need to learn adequate cultural elements in order to avoid confusion and mental crisis.

Among the objectives of the Life Science curriculum, it is important to educate individuals who recognize their cultural values and desire to live them. In addition, in the Social Studies Curriculum, many subjects, especially in the field learning of "culture and heritage", have a cultural geography scope. In this context, it is seen that especially the Social Studies Course Curriculum is given an important place in the cultural subjects and enables the analysis of cultural geography. However, there is no adequate cultural geography studies in Turkey. Qualitative research methods were used in this study.

Keywords: Cultural Geography, Education, Primary Education, Turkey

GİRİŞ

Kültür kavramı çok geniş olup kültür üzerine çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bunlardan birisi, insan tarafından geliştirilen ve her kuşağın sırayla öğrendiği geleneksel davranışların tümüdür (Günay, 2016, 25). Kültür, insanın düşünce, niyet ve amaçları doğrultusunda ve insan tarafından meydana getirilen her şeydir (Doğan, 2012). Kültür, bir toplumda taklit, eğitim ve örnek alma yoluyla gelecek nesillere aktarılır. Kültür insanlar arasındaki farlılıklara katkı sağlayan fiziki bir çevrede gelişir (Getis, Bjelland, Getis, 2011, 143-150). Kültürün içine din, dil, mimari, sanat, edebiyat, gelenek, örf, adet, estetik ve ahlak gibi insan ve çevresinde gelişen maddi ve manevi unsurların hepsi girmektedir.

Bütün halkların kendine has kültürel özellikleri vardır. Örneğin Türk milleti kendine özgü bir dil, din, edebiyat, sanat, müzik, mimari ve hukuk anlayışına sahiptir (Gömeç, 2012). Bunun yanında İngiliz kültürü, Çin kültürü veya Hispanik kültürü gibi bir medeniyete atfedilen kavramlar yanında «popüler kültür», sanat kültürü, «yerli kültür», «gençlik kültürü», «siyah kültür», «işçi sınıfı kültürü», «batı kültürü", "kurum kültürü", "yoksulluk kültürü" ve "halk kültürü" gibi kavaramlar da vardır. Dolayısı ile kültür fikri, tüm bu süreçlerin, faaliyetlerin, yaşam biçimlerinin ve kültürel üretimin hiyerarşik bir düzenini gösterir (Mitchell, 2000). Ancak bir yeniliği, kültürün bir ögesi olarak değerlendirebilmek için, onun toplumsal bakımdan bir manasının olması gerekir (Ilgar ve Ilgar, 2013).

Kültürel coğrafya, insan kültürlerinin coğrafi konumlarını, insan- çevre ilişkisi içinde ele alır (Özey, 2014). Dolayısı ile kültürel coğrafya, kültüre ait unsurlar ile fiziki ve beşeri coğrafya arasındaki bağlantıları kuran, bunlar arasında determinist yaklaşımlar sergileyen bir sahadır. Bu çerçevede kültürel coğrafya dil, din, örf, adet, giyim, gıda, müzik ve sanat gibi kültürel unsurları coğrafi bir yaklaşımla ele alır ve yorumlar. Kültürel coğrafya, kültür grupları ile toplumsal mekan arasındaki işleyişi coğrafi bakımından inceler, bunları tasvir ve analiz eder (Tanrıkulu, 2014, 114). İnsan tarafından meydana getirilmiş her ne varsa kültür içinde olduğu gibi, kültür coğrafyası da kültürü oluşturan bütün eşyalara, düşünceye, uygulamaya ve duyguya odaklanır (Anderson, 2010). Kültürel coğrafya, kültürü anlamanın nerdeyse bütün yolları ile bağlantılıdır.

Kültürel coğrafya, kültürel farklılıkları, vatandaşlık, aidiyet ve bunların sosyal süreçleri gibi çok çeşitli konuları ele alan bir içeriğe sahiptir. Bu yönü ile kültürel coğrafya sosyal, ekonomik ve politik coğrafya ile yakından ilgilenmekte ve değerlendirme yaparken fiziki coğrafya unsurları ile birlikte bunları da dikkate almaktadır. Kültür coğrafyası bir taraftan sosyal ilişkilerin görünüşü ile ilgilenirken, diğer taraftan maddi dünya ile insan arasındaki ilişkileri ele alarak yorumlar.

Son yirmi yılda kültür coğrafyası önemli düzeyde teorik ve metodolojik değişimlere uğramıştır. Kültürel coğrafya uzun bir kurumsal ve entelektüel tarihe sahip olsa da, beşerî ve sosyal bilimlerde son dönemlerde görülen dönüşümlerin bu alana da yansıması nedeniyle, çağdaş kültürel coğrafya kendini yeniden konumlandırmıştır. Bu bağlamda kültürel coğrafyanın gelişimine bakıldığında bazı önemli bilim adamları dikkat çeker. Bunlardan birisi de Carl Sauer'dir. Kültürel coğrafya ile ilgili Carl Sauer'in 1923 yılına kadar uzanan çalışmaları dikkati çekmekle birlikte 1927 yılındaki Kültürel Coğrafya'da Son Gelişmeler (Recent Developments in Cultural Geography) adlı çalışması önemli bir adım olmuş sonraki yıllarda da bu alandaki çalışmaları devam etmiştir (Martin, 2009). Sauer, kültürle ilgili bütün maddi unsurların görünüm üzerine (Landscape) damgasını vurduğunu savunmuştur (Tümertekin, Özgüç, 2016).

1960'lı yıllarda davranışsal psikoloji ve niceliksel yöntemlerin coğrafyaya aktarılması ile birlikte mekânsal model oluşturma arzusu kültürel coğrafyacılara cazip gelmiştir. 1970'lerde ve 1980'lerde, toplumların ekonomik Marksist yorumları geniş bir eleştirel bakış odağına gelmiş bir kültürel coğrafya anlayışı gelişmiştir. Son yıllarda ise, artık "kültürel dönüş" olarak adlandırılan sahada özellikle hızlı değişiklikler olmuştur (Duncan, Johnson, And Scheın, 2004). Ancak kültürel coğrafya, 1980›lere girerken, çeşitlilik gösteren yeni olaylar hakkında yeterince donanımlı değildi. Nitekim örneğin, yeni bir feminizm dalgasının yükselişi, sermayenin devam eden küreselleşmesi, cinsellik siyasetinin artan önemi, hatta daha geniş bir ifadeyle, siyasetin kendisinin daha da "kültürel" hâle gelme biçimi ve yeni gelişen bir şehirde işçi sınıfının yok olması hakkındaki konularda kendini yenileyememişti. Dolayısı ile 1960'lı ve 1970'li yılların dünya anlayışının değişmesine bağlı olarak kültürel coğrafyanın da onunla değişmesine ihtiyaç vardı (Mitchell, 2000). Diğer yönden bu süreçte kesin olan şey, kültürel coğrafyanın giderek daha popüler hâle gelmesidir. Günümüzde öğrenciler için daha fazla kültürel içerikli kurslar ve kitaplar vardır (Blunt, Gruffudd, May, Ogborn and Pinder, 2003, 1-6). Okullarda insanların farklı kültürleri ve kendi kültürlerini tanımaya yönelik bir çok konuya yer verilmiştir. Zira günümüzde okulların bir amacı da gençlerin sosyalleşmesine hizmet etmektir (Pratt, 1990, 291-312). Çünkü okullar bir toplumun bilgi, beceri, dil ve kültürlerini bir nesilden diğerine aktardığı resmi araçlardır (Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, 1990, 96-130). Bu anlamda okullar kültürel coğrafya edinimi bakımından büyük bir boşluğu doldurmaya hizmet etmektedir.

Okullar, dünyadaki farklı coğrafyalardaki kültürel unsurları anlamayı ve yorumlamayı sağlamaya hizmet eder. Bu anlamda Türkiye'deki kültürel değerleri bilmek ve var oldukları coğrafyanın mekânsal özelliklerini kavramak bakımından kültürel coğrafya yaklaşımlarına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda örneğin Türk kültürünü ele aldığımızda farklı coğrafi bölgeler ve çeşitli kültürel halk birimleri vardır (Türkdoğan, 2017). Ancak daha geniş bir coğrafi ve tarihi kapsamda yaklaşıldığında Türkiye, tarihi geçmişi ve dil ailesi yönüyle Asya kültürü içinde iken, Anadolu'nun coğrafi konumu itibariyle Orta Doğu kültürü içindedir. Ayrıca Akdeniz'e komşu yaşam ve yerleşme özellikleriyle Akdeniz kültürünün, Müslüman oldukları için İslam kültürünün içinde yer alır (Gümüştekin, 2007). Bütün bunların coğrafi mekân ile kültür etkileşimi çerçevesinde aktarılmasında ise okullardaki ders programları önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda yeni nesillerin temel algılarının geliştiği ilk ve orta dereceli okullarda dikkatlice seçilmiş programlar içinde yer alacak kültürel coğrafya konularının büyük önemi vardır. Çünkü bireyler, bağlı oldukları toplulukların oluşturduğu coğrafi etmenlerin kendi benliklerine yaptıkları katkıları zamanla içselleştirme eğilimi gösterirler (Gezgin, İralı, 2017).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, kültürel coğrafya bakımından konuya yaklaşarak sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerine bir yaklaşım sergilemektir. Kültürel coğrafya bakımından 2018 yılı sosyal bilgiler ve hayat bilgisi ders programlarını inceleyerek bunlara ilişkin çıkarımlarda bulunmaktır.

Türkiye'de kültür üzerine özellikle coğrafya alanı dışından olmak üzere pek çok yayın bulmak mümkündür. Bununla birlikte doğrudan kültürel coğrafya konularını ele alan akademik çalışmalar çok az yapılmıştır. Bu çalışmanın önemli bir boşluğu dolduracağı, bundan sonra bu alan üzerine çalışma yapacaklara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada esas olarak doküman incelemesine dayalı nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Zira nitel veri toplama yöntem ve tekniklerinin temel mantığında, nitel özellik taşıyan kavram, düşünce, eylem ve ifadelerin anlamlandırılması ve çözümlenmesi bulunmaktadır (Yeşil, 2014, 72). Çalışmada güvenirlik ve geçerliliği yükseltmek amacıyla, elde edilen verilerin başka araştırmacılar tarafından incelenmesi sağlanmıştır (Akturan, 2017). Zira bir dokümanın güvenirliği ve doğruluğu, araştırmanın kalitesini ve sonuçlarını etkilemektedir. Bu nedenle araştırma ile ilgili dokümanlara ulaşıldıktan sonra, bu dokümanların akademik içeriği sorgulanmış ve orijinalliği teyit edildikten sonra çalışmada kullanılmıştır.

Çalışmada MEB'in hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programları dikkate alınmış, diğer derslerin müfredatlarına doğrudan yer verilmemiştir. Bu bağlamda kültür üzerine çeşitli kütüphanelerde kitap taraması yapılmış, internette yayınlanan akademik kaynaklar incelenmiş, çeşitli dergi, rapor ve belgeler gözden geçirilmiştir. Ayrıca yükseköğretim düzeyinde coğrafya bölümlerinde kültür coğrafya ile ilgi ders ve müfredatları gözden geçirilmiştir.

BULGULAR

Kültür, insanın yaptığı her şey olarak ele alındığında kültürel coğrafya insanın çevredeki her türlü izini konu edinir. Bu açıdan coğrafya ders müfredatlarındaki insan ve doğa etkileşiminin yer aldığı her türlü öge, kültürel coğrafyanın konusu içinde yer almaktadır. Bu bağlamda doğrudan kültür coğrafyası olarak müfredatlarda yer almamakla birlikte birçok konuyu kültürel coğrafyanın kapsamı içinde değerlendirmek mümkündür. Bununla birlikte salt bir doğa olayı, coğrafyanın konusu olmakla birlikte kültürel coğrafyanın konusu içinde yer almaz. Bunun gibi insanın beden organları başka bilim dallarının konusudur. Ancak insanın bunlar vasıtası ile meydana getirdiği her türlü unsur kültürel coğrafya bakımından değerlendirmeye ve analiz edilmeye konu olabilir. Bir örnek verecek olursak bir mimarın hayatı, biyografinin konusu içinde yer alırken, yaptığı eserler ve bunların bulunduğu coğrafi çevre içinde yorumlanması kültürel coğrafyaya konu olur.

Gerek kanun gerekse müfredat bakımından kültür konusuna birçok belgede yer verilmiştir. Bunlardan 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda "yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini öğrencilere kazandırmak" ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca millî ahlak ve millî kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilmesi, millî kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, benimseticı nitelikte eğitim yapılması gerektiğine yer verilmektedir.

İlk ve orta derecede okullarımızda kültür konusu önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda eğitim sistemimiz, yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) kültür konusuna yer verilmiştir. Burada belirtilen koşullardan birisi, Türkiye'de eğitim anlayışı içinde "kültürlerarası yetkinlik" kazanılması için gerekli niteliklerin bulunması ve bu bağlamda öğrencilerde bir "kültürel farkındalık» sağlanmasıdır (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2018). Bu açıdan gerek yerel ölçekte gerekse dünya ölçeğinde kültürleri tanımak ve bunların özellikleri hakkında fikir sahibi olmak 2018 öğretim programları içinde yer verilen ve elde edilmesi arzu edilen yeterlikler arasında yer almaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı çerçevesinde öğrencilerin "kültürel değerlerini yaşatmaya istekli" olması hedefler arasında yer almaktadır. Bunun yanında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel yaşam becerileri arasında "Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma" yer almaktadır. Bu çerçevede Hayat Bilgisi dersinin birinci sınıftaki kazanımları arasında ülkemizdeki farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark etme, yer almaktadır. İkinci sınıfta ise kazanımlarda öğrencilerin yakın çevresindeki kültürel miras ögelerini incelemeleri ve bu bağlamda öğrencilerin gelenek ve görenekler, yemek, giyim, kuşam, müzik ve yöresel oyunlar ile ilgili araştırma yapmaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duymaya yer verilmiştir. Üçüncü sınıfta ise ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katkı sağlaması, istenmiştir (Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kültürel coğrafya konularına yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı için belirlenen 7 öğrenme alanından bir tanesi "kültür ve miras" tır. 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kültür ve miras öğrenme alanının kazanım sayısı, ders saati ve süre oranları tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Kültür ve Miras Öğrenme Alanı Kazanım Sayısı, Ders Saati ve Süre Oranı

Sınıflar	**4. Sınıf**			**5. Sınıf**			**6. Sınıf**			**7. Sınıf**		
Öğrenme Alanı	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati	Kazanım	Süre Oranı (%)	Ders Saati
Kültür ve Miras	4	13	14	5	16,6	18	5	20,4	22	5	27,8	30

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında "Kültür ve miras» öğrenme alanının genel olarak içeriği şu şekilde ifade edilmiştir; «bu öğrenme alanı, kültür ve kültürel mirası ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir. Türk kültürünü oluşturan temel ögelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir millî bilincin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Böylece öğrenciler kültürel ögelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrayacaktır. Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır.»

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) dördüncü sınıfların «Kültür ve miras» öğrenme alanında aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık ve vatanseverlik gibi değerlerle kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ile değişim ve sürekliliği algılama gibi becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri araştırarak ve örnekler vererek anlamaları hedeflenmiştir. Bunun için yakın çevresinde yer alan bir müze, cami, türbe, köprü, medrese, kervansaray gibi tarihî bir mekân gezisi ya da sözlü tarih veya yerel tarih çalışmaları yapılması tavsiye edilmiştir. Ayrıca kültürel unsurlardan olan geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırmalar yaparak kavramaları gerektiği, ifade edilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında dördüncü sınıfların «küresel bağlantılar» öğrenme alanında öğrencilerin farklı kültürlere saygıyı ve kültürel mirasa duyarlığı kazanmaları ve empati becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırmaları tavsiye edilmiştir. Bu bağlamda görsel ve yazılı iletişim araçları ile kültürel unsurlardan kıyafet, yemek, oyun ve aile ilişkileri gibi konular üzerinde durulması istenmiştir (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) beşinci sınıfların "Kültür ve miras» öğrenme alanında öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık sağlanması hedeflenmekte ve çevredeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve eserleri tanımaları istenmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirilmesi ve kültürel ögelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz etme yeteneğini kazanmaları hedeflenmektedir. Bu çerçevede somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine katkıları hakkında farkındalık oluşması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirlemeleri, bunları kavramaları arzu edilmektedir. Diğer yönden "üretim, tüketim ve dağıtım" öğrenme alanında, ekonomik faaliyetler ile kültür arasındaki ilişkileri öğrencilerin öğrenmesi gerektiği dile getirilmekte ve öğrencilerin yaşadığı çevresinin ekonomik faaliyetlerini tanımaları ve insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz etmeleri istenmektedir. Bu yönüyle ile ekonomik faaliyetlerin nüfus, yerleşme, eğitim ve kültür üzerindeki etkileri üzerinde durularak analiz yapabilmelerinin sağlanması istenmektedir. Ayrıca "küresel bağlantılar" öğrenme alanında kültür endüstrini anlamaları istenmekte, turizm konusunda ise farklı ülke toplumlarının birbirini daha yakından tanımasının, kültürel zenginliğe etkisi üzerinde durulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Altıncı sınıfların Sosyal Bilgiler Dersi Programında (2018) "birey ve toplum" kazanım alanında kültürel bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerinin ve rolünün analiz edilmesi istenmekte din, dil, tarih gibi kültürü oluşturan unsurların ele alınmasına yer verilmektedir. "Kültür ve miras" öğrenme alanı işlenirken kültürel mirasa duyarlılık yeteneğinin kazanılması istenmekte Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunması, destan ve yazıt gibi kaynaklardan yararlanılması vurgulanmaktadır. Kültürel bakımdan İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlamaları, Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark edecek bir birikim elde edilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye Selçukluları Dönemi'nde gerçekleştirilen kültürel faaliyetlerin Anadolu'nun yurt edilme süreci üzerindeki etkisine vurgu yapılmasının yanında tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklayacak bir birikim oluşturulması hedeflenmektedir. "Bilim, teknoloji ve toplum" öğrenme alanında ise bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürmeleri istenmektedir. "Küresel bağlantılar" öğrenme alanında öğrencilerin, ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel ilişkilerini kavraması istenmekte ve ülkemizin sahip olduğu siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz edebilecek yetkinliğe ulaşmaları hedeflenmekledir. Ayrıca popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgulanması istenmekte ve kültürümüze ait olmayan unsurların, medya araçları yoluyla toplum hayatını nasıl etkilediği üzerinde farkındalık oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Yedinci sınıfların Sosyal Bilgiler dersi programında (2018) "Birey ve toplum" öğrenme alanında medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışmaları ve seçilen bir iletişim kanalının (TV, İnternet, akıllı telefonlar vb.) bireyler arasındaki iletişimi ve toplumsal olarak da kültürü nasıl değiştirdiğini ele almaları istenmiştir. "Kültür ve miras" öğrenme alanında Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verilmesi istenmiş, yerli ve yabancı seyyahların seyahatnamelerinden örneklere yer verilerek konunun açıklanması tavsiye edilmiştir. Bu çerçevede kültürel unsurlardan Osmanlı devletindeki gaza ve cihat anlayışına yer verilmiştir. Ayrıca "küresel bağlantılar» öğrenme alanında çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıların sorgulanmasına yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuçlar

Kültürel coğrafyanın içerik çeşitliliği ve kapsamının genişliği tanım koymayı zorlaştırmaktadır. Çünkü kültürel coğrafya, tek bir coğrafya alanı üzerine yorum yapmaktan oldukça uzak olup, coğrafyanın bütün alanlarını dikkate almak zorunda ve bunları kültür ile etkileşim içinde değerlendirme yapma konumundadır. Bunu yaparken sosyoloji, tarih, din ve edebiyat gibi çok sayıda disiplinden istifade eder, ancak yorumlamaları coğrafya çerçevesinde yapan bir özelliğe sahiptir. Bir kültürel coğrafya yaklaşımı, bir mekânda meydana getirilmiş izler için tüm unsurları, aktiviteleri, fikirleri ve şartları birlikte alarak analiz eder ve sorgular.

Coğrafya ders müfredatlarındaki insan ve doğa etkileşiminin somut olarak hayata yansımasını konu edinen ögeler, kültürel coğrafyanın konusu içinde yer alır. Ayrıca doğrudan kültür coğrafyası olarak müfredatlarda yer almasa da birçok konu kültürel coğrafyanın da kapsamına girmektedir.

İlk ve orta derecede okullarımızda kültür konusu önemli bir yere sahip olup bir çok ders içine yansımıştır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında, kültürel değerlerini yaşatmaya istekli ve kültürel değerleri tanıyan nesiller yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı özellikle "Kültür ve miras" öğrenme alanında olmak üzere bir çok konu içeriğiyle kültürel coğrafya ile ilişkilidir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ekonomik faaliyetler ile kültür arasındaki ilişkiler, nüfus, yerleşme, eğitim ve kültür üzerindeki bağlantıların analizi, kültürel coğrafya kapsamına girmektedir. Bunun yanında kültür endüstrisini farklı ülke toplumlarını tanıma, bunların kültürel zenginliğe etkisini açıklama ve coğrafya ile ilişkilendirme konuları yer almaktadır. Bunun gibi, ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel ilişkilerinin kavratılması ve çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıların sorgulanması, kültürel coğrafya içeriklidir.

Bu çerçevede ele alındığında ilk ve orta öğretim kurumları için yapılan öğretim programlarında kültür konularına önemli yer verildiği ve kültürel coğrafya analizine yönelik önemli bir içeriğe sahip olduklarını söylemek mümkündür. Bu bağlamda hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin içerik yönünden kültürel coğrafya ağırlıklı ol-

duğu, kültürel coğrafya konularına geniş bir perspektifte yer verildiği görülmektedir. Diğer yönden bir kültür unsuru, toplumda yaşam için yararlı olan temel bilgi ve becerileri içeriyorsa, ilköğretim müfredatlarında yer kazanması gerekir (Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, 1990, 96-130). Bu husus dikkate alındığında Türk kültür unsurlarının hayata dönük yüzü ile toplumsal yapı içinden kaybolmaması ve diri tutulabilmesi için ders kitaplarının hazırlanış tarzının büyük önemi vardır.

Bununla birlikte Türkiye'de yeterli düzeyde kültürel coğrafya çalışmalarına yer verildiğini söylemek mümkün değildir. Türkiye'de kültür alanında özellikle edebiyat, sosyoloji ve tarih bilimlerine ait yaklaşımlar ile verilmiş eserler ön plana çıkmaktadır. Coğrafi analizler yapan ve bu çerçevede eserler bırakmış olan coğrafyacı oldukça azdır.

Her kültürün kendine has güzellikleri vardır. Bunu anlamak için onun geliştiği coğrafyanın şartlarını, tarihini ve günümüzdeki kültürel özelliklerini bilmek gerekir. Öğrenciler farklı coğrafyalara ait kültürel çeşitliliği öğrendikçe kültürel farklılıkların, dünyadaki coğrafi özelliklere bağlı olarak değişiklik gösterdiğini anlayacaktır. Bu açıdan dünyadaki kültürel çeşitliliklerin, hoşgörü örnekleri ile birlikte verilmesi, toplumsal barışa ve dayanışmaya katkı sağlayacaktır. Farklı kültürleri tanıma ve onlara saygı gösterme, toplumsal bazda huzurlu yaşamak için gerekli unsurlardan olduğunu ilköğretim yıllarında öğrencilere öğretmek gerekir.

Öğrencilerin kültürel coğrafya konularını işlerken özellikle sorgulayıcı olmaları, görüş alışverişi yapmaları, gerçek hayatın içindeki kültürel unsurlar ile coğrafi bilgi arasındaki bağlantıyı kurmaları gerekir (Oruç, Tokçan ve Demirkaya, 2017).

Kaynakça

AKTURAN, U. (2017). **Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri,** Seçkin Yayıncılık, Ankara.

ANDERSON, J. (2010). **Understandıng Cultural Geography,** Routledge, New York.

BLUNT, A., GRUFFUDD, P., MAY, J., OGBORN, M., ve PİNDER, D. (2003). **Introduction,** 1-6, (Ed.), Alison Blunt, Pyrs Gruffudd, Jon May, Miles Ogborn and David Pinder*; Cultural Geography in Practice*, Hodder Education, London,

DUNCAN, J.S., NUALA, C. J. ve RICHARD H. S. (2004). **Introduction**, (Ed.), James S. Duncan; Nuala C. Johnson and Richard H. Schein, *A Companion to Cultural Geography*, Blackwell Publishing, Oxford.

GEOFFREY J. M. (2009) Introduction.111-119**. Carl Sauer On Culture And Landscape: Readings And Commentaries** (Ed.), W. M. Denevan, and K. Mathewson, Louisiana State University Press, Baton Rouge.

GETİS, A., BJELLAND, D. M. ve GETİS, V. (2011). **Introduction to Geography,** McGraw-Hill Education, New York.

GEZGİN, S. ve İRALI, A. E. (2017). **Modern Ortamda Kültürel Kimliğin Sayısal Yansımaları**, 49-64, (Ed.), S. Gezgin – T. Akdal, İletişim ve Kültür, Eğitim Yayınevi, Konya,.

GÖMEÇ, S. (2012). **Türk Kültürünün Ana Hatları**, Ankara, Berikan Yayınevi.

GÜMÜŞTEKİN, N. (2007). "Kültür Kavramı ve Osmanlı'dan Günümüze Kültürel Yapının İncelenmesi", **38. ICANAS/Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi**, Ankara.

GÜNAY, V. D. (2016). **Kültür Bilime Giriş,** İstanbul, PapatyaBilim Üniversite Yayıncılık.

ILGAR, S. C. ve ILGAR, M. Z. (2013). "Küreselleşme ve Kültür", **Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,** 2, S.3, ss.23-36.

MEB (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2018.

MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 2018 (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, 7. Sınıflar)

MEB, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, ttp://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat Metin/1.5.1739.pdf

MİTCHELL, D. (2000). **Cultural Geography: A Critical Introduction,** Blackwell Publishers, Oxford.

ORUÇ, Ş., TOKÇAN, H. ve DEMİRKAYA, H. (2017**). Osmanlı Dönemi Coğrafya Ve Coğrafya Öğretimi,** Ankara, Pegem Akademi Yayınevi.

ÖZEY, R. (2014). **Kültürel Coğrafya,** İstanbul, Aktif Yayınları.

ÖZLEM, D. (2012). **Kültür Bilimleri Ve Kültür Felsefesi,** İstanbul, Notos Kitap Yayınevi

PRATT, D. (1990). Textbooks and the School Context, 291-312. (Ed.), John R. Mallea & JonathanC. Young, *Cultural Divercity And Canadanian Education*. Carleton Unıversıty Press, Ottawa.

ROYAL COMMISSION ON BILINGUALISM AND BICULTURALISM (1990). Education: The Cultural Contribution of the Other Ethnic Groups, 96-130. (Ed.), John R. Mallea & Jonathan C.Young, *Cultural Divercity and Canadanian Education*, Carleton Unıversıty Press, Ottawa.

TANRIKULU, M. (2014). **Coğrafya ve Kültür,** Ankara, Edge Akademi Yayınları.

TÜMERTEKİN, E. ve ÖZGÜÇ, N. (2016). **Beşeri Coğrafya**, İstanbul, Çantay Yayınları

TÜRKDOĞAN, O. (2017). **Sosyo-Kültürel Bölge Araştırmaları,** Konya, Çizgi Kitabevi.

YEŞİL, R. (2014). Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri, (Ed.), Remzi Y. Kılcal, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 222, (185-211)

ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIĞI, İNGİLİZCE OKUMA BAŞARISI VE ÖZ YETERLİKLERİNE ETKİSİ[1]

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sevgi BEKTAŞ BEDİR[2], Fevzi DURSUN[3]

1 Bu çalışma "Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi" isimli doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

2 Dr., Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Tokat, sevgibektasbedir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3794-9247.

3 Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat, fevzidursun@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2103-8940.

Geliş Tarihi: 06.12.2018 **Kabul Tarihi:** 04.04.2019

Öz: Araştırmanın amacı üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına, İngilizce dersi okuduğunu anlama başarılarına ve öz yeterliklerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi'nde ki bir ilçede dokuzuncu sınıfa devam eden 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 30 öğrenci deney grubunu 30 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada nicel deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma kapsamına alınan konular deney grubunda üstbilişsel okuma stratejileri öğretimine göre planlanırken, kontrol grubunda İngilizce öğretim programına ve ders kitabına göre planlanmıştır. Araştırma, haftada dört ders olmak üzere sekiz hafta sürmüştür. Bu araştırmada belirlenen alt amaçlara ilişkin verileri elde etmek amacıyla Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen, Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri; araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Başarı Testinin madde analizinde TAP 6 programı kullanılmış; madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri, varyans, standart sapma, ortalama ve KR 20 güvenlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizlerinde $\alpha = 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun akademik başarı açısından eşitliğini göstermek için öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavı ve ön testlerin standart sapma, ortalama değerleri ve bağımsız gruplar t testi verileri dikkate alınmıştır. Ön test son test gruplar arasındaki farkları görmek için karma ANOVA yapılmıştır. Araştırmada İngilizce dersinde üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapmanın öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları, İngilizce dersi okuduğunu anlama başarıları ve öz yeterlikleri üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, Üstbilişsel Farkındalık, Öz Yeterlik, Okuduğunu Anlama, Yabancı Dil Öğretimi

THE EFFECT OF METACOGNITIVE READING STRATEGIES INSTRUCTION ON STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS, READING ACHIEVEMENT AND SELF EFFICACY IN ENGLISH

Abstract:

The purpose of this study is to determine the effect of metacognitive reading strategies instruction on students' metacognitive awareness, reading comprehension achievement and self efficacy for reading in English. The sample of the study was consisted of 60 students attending ninth grade in 2016-2017 academic year in a district located at the Middle Black Sea region. 30 students of these students were in the experimental group and 30 students were in the control group. A pre-test post-test quasi- experimental design with control group was used as a quantitative method. The topics covered by the study were planned according to metacognitive reading strategies instruction in the experimental group while they were planned according to the English curriculum and course book in the control group. The study lasted eight weeks including four courses per week. Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory developed by Mokhtari and Reichard (2002) and adapted by Öztürk (2012), English Reading Comprehension Achievement Test developed by the researcher and Self Efficacy Scale for English developed by Hancı Yanar and Bümen (2012) were applied as pre-test and post-test in both control and experimental groups. TAP 6 was used to conduct the analyses after the pilot application of the achievement test and item difficulty and discrimination indices, variance, standard deviation; mean and KR 20 reliability coefficient calculations were carried out. The significance level was assumed to be $\alpha = 0.05$ in the analyses of the quantitative data. In order to demonstrate the equality of experimental and control groups in terms of academic success, standart deviation, mean and independent samples t test results of Transition from Basic Education to the Secondary Education Exam and pre-tests were used. Mixed ANOVA was used to demonstrate the mean of differences between the experimental and control group's pre-test and post-test scores. According to the results of the study, it was found out that metacognitive reading strategies instruction had a positive effect on increasing metacognitive awareness of reading strategy, reading comprehension achievement and self efficacy for reading in English.

Keywords: Metacognition, Metacognitive Awareness, Self Efficacy, Reading Comprehension, Teaching Foreign Language

Giriş

Dil, temel olarak dört beceriden oluşur. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir (Demirel, 2011, 29). Bu becerilerden okuma becerisi bireylerin okuduğunu anlamaları, eski bilgileriyle yeni bilgilerini bütünleştirebilmeleri için önem arz etmektedir. Bloom'un (2012, 48) belirttiği gibi daha ilkokul yıllarında kazandırılan okuduğunu anlama gücünün daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmeleri etkilemesi beklenir. Okuma becerisi okur yazar olabilmenin önemli bir parçasıdır. Okuduğunu anlama ise okunulan şeyi anlama ve yorumlama becerisidir (Zhussupova ve Kazbekova, 2016). Okuma becerisini geliştirmek ve okuma eyleminde istenilen amaca ulaşabilmek için okuma stratejileri kullanılabilir. Chamot'a (2004) göre okuma stratejileri bireyi amacını başarmaya götüren bilinçli düşünce ve eylemlerdir. Stratejik öğrenenler kendi düşünme ve öğrenme yaklaşımlarını içeren üstbilişsel bilgiye sahiptirler. Bu üstbilişsel bilgiye sahip olan bireyler okuduklarını anlamada daha başarılı ve bilinçli okuyuculardır. Çünkü üstbiliş, düşünce süreçlerini denetlemeyi ve bilişsel kaynakların nasıl kullanacağını kontrol etmeyi sağlar (Ackerman ve Thompson, 2017). Sheorey ve Mokhtari'ye (2001) göre bireylerin okuma süreçleri hakkındaki biliş bilgisi ve okuduğunu anlamayı sağlayabilmek için süreci yönetebilmelerini sağlayan şey üstbilişsel farkındalıktır. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı, okuyucuların okuduğunu anlayabilmeleri için okuma stratejilerini öğrenip bunları etkili şekilde kullandıkları kasıtlı ve planlı süreçlerdir.

Üstbiliş

Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamak için yaptığı işlemlerin bütünüdür (Fidan, 1986, 65). Üstbiliş ise bilişsel süreçlerin etkin bir biçimde izlenmesi, izleme sonucunda düzenlenmesi ve diğer bilişsel süreçlerle uyumlu hale getirilmesidir (Flavell, 1979). İlk olarak Flavell (1979) tarafından "üst bellek" kavramına bağlı olarak ortaya çıkan üstbiliş kavramı daha sonra farklı bilim adamlarınca farklı şekillerde tanımlanmıştır. Brown (1978) üstbilişin bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini kapsadığını belirtmiş ve üstbilişi "bilme hakkında bilme" olarak tanımlamıştır. Üstbiliş kişinin kendi öğrenme ve karar alma süreçlerinin bilincine ve öğrenirken hangi becerileri kullandığının farkına varması durumudur (Leonard, 2002, 125). Pressley ve Harris'e (2012, 266) göre üstbiliş bilişsel stratejileri bilmeyi ön plana çıkaran biliş bilgisidir. İnsanlar hayatta işlerine yaramayan stratejileri kullanmaya devam etmezler. Üstbiliş bilgisi hangi stratejiyi nerede ve ne zaman kullanmaları gerektiği konusunda insanlara yön verir. Üstbilişsel farkındalık kavramı ise kişinin bilinçli davranma, kendini kontrol etme, düzenleme ve değerlendirme, planlama, öğrenme şeklini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramlarını içine almaktadır (Selçioğlu Demirsöz, 2014). Üstbilişi hayatına katan, onu karar alma ve uygulama sürecinde kullanabilen bireylerde üstbilişsel farkındalık oluşmuş demektir. Svinicki'ye (2004, 58) göre üstbiliş devreye sokulduğu zaman bir problemi çözme aşamasında düşünce kontrol edilip yönetilebilir. Flavell

(1979) üstbilişin iki temel bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Üstbilişin ilk öğesi olan biliş hakkındaki bilgi, kişinin kendi düşünme ve öğrenme yolları hakkındaki bilgisi ve anlayışını kapsamaktadır. Üstbilişin ikinci öğesi bilişi izlemedir. Bilişi izleme kişinin öğrenilecek şeye göre öğrenme stratejisi seçmesi, bunu kullanma, izleme ve değerlendirme sonucuna göre düzenleme yapabilme becerisidir.

Üstbiliş ve Okuma Becerisi

Üstbiliş okuduğunu anlamada büyük bir öneme sahiptir. Uzun dönemde üstbilişsel strateji kullanmak öğrencilere belli başlı stratejilerin ne kadar faydalı olduğunu gösterecektir (Pressley, 2006). Üstbiliş, bilişsel süreçlerin kontrolünü sağlayabilme yeteneğidir ve bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırır (Leonard, 2002, 126). Üstbiliş bilgisi okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için okuma stratejilerinin de ne zaman ve nerede kullanılması gerektiği konusunda bilgi verir (Pressley ve Gaskins, 2006). Öğrencilerin hayatlarını daha iyi anlaması için stratejilerin onlara ne kadar yardımcı olduğunu bilmeleri ve bunu kontrol edebilmeleri gerekmektedir (Harvey ve Goudvis, 2013). Güçlü üstbilişsel bilgiye sahip olan öğrenciler daha iyi organize olurlar ve öğrenmelerini yapılandırırlar (Svinicki, 2004, 129).

Ayrıca güçlü üstbilişsel bilgiye sahip öğrenciler okuyacakları parçanın türüne, okuma amaçlarına ve kendi okuma seviyelerine göre uygun stratejiyi seçerler (Rashtchi ve Keyvanfar, 2002, 94). Thao, Mai ve Ngoc'e (2014) göre öğretmenler okumayı öğretirken öğrencileri okuma stratejilerine değil sadece tek bir beceri olan sessiz okuma ve okuduğunu anlama sorularını cevaplamaya yönlendirmektedirler. Bu becerilerin ise Bloom'un taksonomisinde bilgi ve kavrama düzeyinin ilerisine geçemediği görülmektedir. Öğretmenler okuma stratejilerini öğretirken aynı zamanda öğrencilere üstbilişi nasıl kullanacakları konusunda rehber olmalıdır. Böylece öğrenciler okuma stratejilerini üstbilişsel farkındalıkla kullanacaklardır.

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Araştırmacılara göre iyi okurlar okuma stratejilerini başarılı bir şekilde kullanabilenlerdir. Pressley ve Gaskins'e (2006) göre iyi bir okuyucu okuma öncesinde okuyacağı şey hakkında tahminde bulunur ve okuma amacını belirler; okuma aşamasında parçayı anlayıp anlamadığı konusunda kendini denetler. Eğer bir sorun yaşarsa okuma hızını artırarak ya da yavaşlatarak, ya da tekrar okuyarak sorunu halleder. İyi bir okuyucu okuma sonrasında ise okuduğu parçayı değerlendirir ve özetler. Guthrie (2004) de becerikli okuyucuların çeşitli parçaları aktif okuyarak bilgi ve becerilerini artırmada daha güdülenmiş olduklarını vurgulamıştır.

Literatür incelendiğinde pek çok araştırmacı okuma stratejilerini çeşitli şekillerde sınıflamışlardır. Mokhtari ve Reichard (2002) geliştirmiş oldukları okuma stratejileri ölçeğinde okuma stratejilerini üç kategoride toplamışlardır. Bunlar genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve destekleyici okuma stratejileridir. Zhang (1993) ise okuduğunu anlama stratejilerini dört genel kategoriye ayırmıştır: bilişsel stratejiler,

çıkarımda bulunma stratejileri, hafıza stratejileri ve test olma stratejileridir. Reid'e (2007, 151) göre, etkili bir okuma gerçekleştirebilmek için sadece temel okuma becerilerine sahip olmak yetmez. Tarama yapma, yüzeysel okuma, detaylı okuma stratejilerini kullanabilmek en düşük seviyede okuma becerisine sahip okuyucuya bile başarı getirir.

Araştırmacılar tarafından farklı tanımlanan okuma stratejilerinin en sık rastlananı, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler şeklindedir. Okumadan önce kullanılan stratejiler okumanın amacını belirleme, başlık hakkında ne bildiğini düşünme ve okuma parçasının yapısına bakma gibi stratejileri içerir. Okuma sırasında kullanılan stratejiler önceki bilgileri harekete geçirme, önemli fikirler arasında bağ kurma, anlama problemlerini çözme, önemli görülen yerlerin altını çizip not alma gibi stratejileri içerir. Okuduktan sonra kullanılan stratejiler anahtar noktaları tekrar okuma, parçayı tarama ve özetleme gibi stratejileri içerir (Demirel, 2007, 83; Nam, 2014; Qanwal ve Karim, 2014).

Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı son zamanların en çok çalışılan konularından biri olmuştur. Çünkü herhangi bir alanda öğretim yaparken başarı sağlayabilmesi için öz yeterliği yüksek öğrencilere ihtiyaç vardır. Öz yeterlik kavramı araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlansa da genelde bu tanımlarda aynı şey ifade edilmektedir.

Öz yeterlik teorisi insanların kendi eylemleri üzerinde kendilerinin etkili olduğu ve davranışlarında öz düzenleme becerisi, öz saygı, öngörü gibi bireysel faktörlerin önemli olduğu ve bireylerin dış faktörlerden değil içten güdülendikleri üzerine kuruludur (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancı bireylerin zorluk ve sıkıntılarla karşılaştıklarında bu durumla baş edebilmek için ortaya koydukları çabayı ifade etmektedir (Bandura, 1977; akt. Khajavi ve Ketabi, 2012). Senemoğlu'na (2010, s. 231) göre ise öz yeterlik bireylerin farklı koşullarla baş ederken ve belli bir aktiviteyi gerçekleştirirken kendisi hakkındaki yargısı ve yapabileceğine dair inancıdır. Bir birey insan yaşamının her alanında uzmanlık gerektiren yeterliğe sahip olamaz. İnsanların yeterlikleri uğraştıkları işlere göre farklı alanlarda kendini gösterir. Örneğin, bir iş yöneticisi yüksek organizasyon yeterliğine sahipken düşük ebeveynlik yeterliğine sahip olabilir. Bu yüzden yeterlik inancı evrensel bir özelliğe sahip değildir, aktif olunan belirli alanlardaki öz inançlar olarak değişmektedir (Bandura, 2006). Kişinin öz yeterliği o an içinde bulunduğu koşullara göre şekillenir.

Öz Yeterlik ve Okuma Becerisi

Schunk'a (2003) göre çok çalışan, öğrenme etkinliklerine daha hazır katılan, öğrenmeleri ve performansları konusunda kendilerini yeterli hisseden bireylerin öz yeterlikleri, öğrenme kapasitelerinden şüpheye düşen bireylere göre daha yüksektir. Ayrıca yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin başarı, çaba ve çalışmaya devamlılıkları da yüksektir. Ne yapabileceği konusunda inancı olan ve zorluklarla kolayca baş edebilen

bireyler öz yeterliği yüksek bireylerdir. Kargar ve Zamanian'nın (2014) da belirttiği gibi öz yeterlik öğrenenlerin duygusal yönünü en çok etkileyen faktörlerdendir ve dil öğretiminde öğrencilerin motive olmasında da anahtar rol oynamaktadır. Öz yeterlikle ilişkili olarak okuma öz yeterliği öğrencilerin başarılı bir şekilde okuyacaklarına olan inançları olarak tanımlanabilir (Boakye, 2015).

İngilizceyi ana dil ya da ikinci veya yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma stratejileri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında yapılan çalışmalar her iki değişkende de pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Tobing, 2013; Zare ve Mobarakeh, 2011). Öz yeterlik hem okuma başarısı hem de öz düzenleme üzerinde kritik öneme sahiptir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Yüksek öz yeterliğe sahip öğrenciler daha çok çalışmakta, daha tutarlı olmakta, okuma anında daha çok görev almakta ve daha başarılı olmaktadırlar fakat düşük öz yeterliğe sahip öğrenciler akademik görevlerde ve ödevlerde başarısız olmaktadırlar (McCown, 2013; Schunk ve Zimmerman, 2007). Yüksek öz yeterlik bireyin kendini güçlü hissederek motivasyonunu artıracağı için gelecekteki başarısı için hayati önem taşımaktadır (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Kendisine inancı yüksek, yani bir işi başarabileceğine dair yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin akademik olarak daha başarılı oldukları söylenebilir. O zaman eğitim ortamları öğrencilerin öz yeterlikleri yükseltecek şekilde donatılmalıdır. Bandura'ya (1994) göre de eğitim ortamlarında öğrenciler işbirlikli çalışma ortamlarına yönlendirilmeli ve başkalarıyla değil kendileriyle karşılaştırma yoluna gidilmelidir. Böylece öğrenciler yarışmacı olmaktan ve bireysel düşünmekten çıkacaklardır ve kendi yeterlikleri hakkında pozitif algı geliştireceklerdir.

Schmit (1986) de öğrencilerin yabancı dilde yazılmış bir okuma metnine yüksek öz yeterlikle ve hangi üstbiliş okuma stratejileriyle yaklaşacaklarını bilmelerinin yabancı dilde okuduğunu anlamalarına ve okuma parçasına hâkim olmalarına katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Bu sebeplerden ötürü bu araştırmanın amacı üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığına, İngilizce dersi okuduğunu anlama başarılarına ve İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar aşağıdadır:

1. Deney ve kontrol grubunun okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubunun İngilizce okuduğunu anlama başarısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubunun İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modelini nicel deneysel modellerden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmaktadır. Bu desende yansız atama kullanılmaz ve örneklem amaçlı seçilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011, 52). Bu araştırmada işlem grupları araştırmanın yapıldığı okulda var olan iki dokuzuncu sınıf olarak belirlenmiştir. Araştırmanın deney deseni Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

DG	E	Ön test	Üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi	Son test
KG	E	Ön test		Son test

DG: Deney grubu
KG: Kontrol grubu
E: Eşleştirlmiş

Tablo 1'de görüldüğü gibi bu araştırmada bir deney bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırmada üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapılmadan önce hem deney grubuna hem de kontrol grubuna Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapıldıktan sonra aynı veri toplama araçları hem deney grubuna hem de kontrol grubuna son test olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilçede dokuzuncu sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmacı çalışmayı görev yaptığı okulda gerçekleştirdiği için çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı okulda dokuzuncu sınıf olarak iki şube bulunmaktadır. Her şubede 30 toplamda 60 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav başarıları birbirine denktir. Bu iki şubeden hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı kura ile belirlenmiştir. Tablo 2'de çalışma grubunu oluşturan sınıfların TEOG sınavı ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının TEOG Sınavı Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

	n	$\overline{x}$	ss	sd	t	p
Deney	30	373.20	11.50	58	0.36	0.72
Kontrol	30	374.33	12.05			

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının TEOG sınav başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [$t_{(58)}$=-.36, p>0.05]. Bu durum deney ve kontrol gruplarının denk olarak kabul edilmesinde bir sakınca olmadığı anlamına gelmektedir.

Ayrıca yapılan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği'nin ön test ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız gruplar t test sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Uygulanan Ölçekler	**Grup**	**n**	$\overline{x}$	**ss**	**sd**	**t**	**p**
Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	Deney	30	2.79	.07	58	-.22	.82
	Kontrol	30	2.82	.01			
İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Deney	30	11.46	.43	58	-.18	.86
	Kontrol	30	11.56	.38			
İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	Deney	30	2.60	.08	58	-.39	.69
	Kontrol	30	2.65	.12			

Tablo 3 incelendiğinde yapılan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri [$t_{(58)}$=-.22, p>0.05], İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi [$t_{(58}$)=-.18, p>0.05] ve İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği [$t_{(58)=-.}$39, p>0.05] ön testlerinde deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol grupları denk olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi, İngilizce Okuma Becerisine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ve Tarafsız Gözlemci Gözlem Formu kullanılmıştır.

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Bu envanter Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilmiştir ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar Genel Okuma Stratejileri (Okurken bir amaç belirlerim, okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım, vb.), Problem Çözme Stratejileri (Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım, metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm, vb.) ve Okuma Stratejilerini Desteklemedir (Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim, anladığımın doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım, vb.). Bu ölçek Öztürk (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin özgün formu için elde edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için 0.89, Türkçe'ye uyarlanmış hâlinde ise ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri 0.93 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri 0.78'dir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değeri 0 ile 1 arasında yer alır. İç tutarlılık katsayısı >.9 ise mükemmel, >.8 ise iyi, >.7 ise kabul edilebilir, >.6 ise tartışmalı,> .5 ise zayıf ve < 5 ise kabul edilemez değerler arasındadır (George ve Mallery, 2003). Bu durumda bu veri toplama aracında iç tutarlılık değerlerinin tüm ölçümlerde 0.70'den yüksek bulunması ölçekten toplanan puanların güvenirlik değerlerinin yüksek olduğunu yani ölçekten tutarlı verilerin elde edildiğini göstermektedir.

Özgün ölçekte üç faktörlü olan yapı Türkiye'de öğrencilere uygulandığında yine üç faktörlü bir yapı oluşmuştur. Fakat faktörlerin sıralamasında bir farklılık meydana gelmiştir. Okuma stratejilerini destekleme faktörü özgün ölçekte üçüncü faktörken Türkçe formda birinci faktör, problem çözme stratejisi faktörü özgün formda da Türkçe formda da ikinci faktör ve genel okuma stratejisi faktörü özgün formda birinci faktörken Türkçe formda üçüncü faktör olarak bulunmuştur. Sonuçta ölçeğin yüksek oranda özgün ölçeğe benzer bir yapıya sahip olduğu görülmüştür (Öztürk, 2012). Bu araştırmada uygulanan öğretim esnasında ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hâli kullanılmıştır. Fakat bu araştırma esnasında ilk olarak genel okuma, daha sonra problem çözme ve son olarak okuma stratejilerini destekleme faktörlerinin öğretimi yapılmıştır. Çünkü öğrencilere ilk önce daha genel stratejiler kazandırılmak, daha sonra okuma metnini anlamada zorlandıkları durumlarda hangi stratejileri kullanmaları gerektiğini öğretmek ve son olarak da okuma metnine daha hakim olduktan sonra okurların kullanmaları gereken stratejileri öğretmek amaçlanmıştır.

İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan "İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu test uygulamanın yapıldığı 8 haftalık dönemde işlenecek olan iki ünitenin öğretim programında yer alan okuduğunu anlamaya yönelik kazanımları (10 kazanım) dikkate alınarak hazırlanmıştır. Dokuzuncu sınıf öğretim programında yer alan okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlar

İngilizce olarak verilmiştir. Bu kazanımların Türkçeye çevirilmesinde beş farklı İngilizce öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda İngilizce olarak verilen kazanımlar Türkçeye çevrilmiştir. İngilizce okuduğunu anlama başarı testi için kazanım soru eşleştirilmesi hazırlanmıştır. Bu araştırmada kullanılan başarı testi için hazırlanan 30 soru maddesi, kapsam geçerliğini sağlayabilmek için Eğitim Programları ve Öğretim, Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğretmenliği, Ölçme ve Değerlendirme alanında öğretim üyelerinin ve İngilizce öğretmenlerinin görüşüne sunularak uzman görüşü alınmıştır. Başarı testi pilot ve asıl uygulama verilerinin madde analizinde TAP 6 programı kullanılmış; madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri, varyans, standart sapma, ortalama ve KR 20 güvenlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır ve teste son hali verilmiştir.

İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

İngilizce dersinde okuma becerisine yönelik öğrencilerin öz yeterliklerini ölçmek için Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen "İngilizce ile İlgili Öz Yeterlik İnancı Ölçeği"nin alt boyutlarından olan okuma boyutu (İngilizce bir metin okuduğumda anlayabilirim, okuduğum İngilizce metnin temasını ya da ana fikrini bulabilirim, vb.) kullanılmıştır. Bu sebepten dolayı bu çalışmada "İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" ismi kullanılmıştır. Lise öğrencilerinin İngilizce ile ilgili öz yeterlik inançlarını belirlemeye yardımcı olması için geliştirilen bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde cevaplanan toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 34 maddeye ilişkin faktör yükleri 0.42 ile 0.69 arasında değişmektedir. İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeterliklerindeki öz yeterliği ölçen ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.97'dir. Bu değerler Okuma boyutu için 0.92'dir. Bu araştırmada ölçeğin okuma boyutu için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.70'dir. Elde edilen bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. (Hancı Yanar ve Bümen, 2012). Ölçekten elde edilecek yüksek puan, İngilizcede yüksek öz yeterlik inancı olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Tarafsız Gözlemci Gözlem Formu

Araştırmanın tarafsızlığını desteklemek için oluşturan bir diğer veri toplama aracı da Tarafsız Gözlemci Gözlem Formu'dur. Bu form deneysel araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla araştırmacılar tarafından Eğitim Programları ve Öğretim alanında dört ve Ölçme ve Değerlendirme alanında bir öğretim üyesinin uzman görüşü alınarak geliştirilmiştir. Gözlem formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrenme öğretme süreci ile ilgili 16 madde yer almaktadır. Bu maddelerle gözlemci araştırmacının ders işlerken dersin giriş, gelişme, sonuç ve değerlendirme basamaklarında ne yaptığını, kullandığı yöntem ve teknikleri yapıldı (√) ya da yapılmadı (x) olarak değerlendirmiştir. Gözlem formunun ikinci bölümünde okuma parçasıyla ilgili 11 madde yer almaktadır. Gözlemci burada o gün okutulan okuma parçalarının ve okuma aşa-

malarının deney ve kontrol grubunda aynı olup olmadığını değerlendirmiştir. Ayrıca gözlem formunun altına gözlemci gerek duyduğu zaman notlar eklemiştir.

Verilerin Toplanması

Öncelikle lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbiliş farkındalıklarını, İngilizce dersinde okuduğunu anlama başarılarını artırmak ve İngilizce dersinde okuma becerisine yönelik öz yeterlik inançlarını geliştirmek amacıyla deney grubuna üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapılmıştır. Deney grubunda yapılan öğretim okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri dikkate alınarak planlanmıştır. Kontrol grubundaki dersler ise araştırmanın yapıldığı süreçteki İngilizce öğretim programı (MEB, 2014) kazanımları ve ders kitabı alıştırmaları dikkate alınarak planlanmıştır. Buna ek olarak zaman zaman hem deney hem de kontrol grubunda dersler etkileşimli tahta kullanılarak, bulmaca, oyun gibi etkinlikler kullanılarak işlenmiştir. Deney grubuyla kontrol grubunda aynı gün aynı okuma parçaları okutulmuştur. Deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapılmış ve bu öğretimine yönelik yöntem teknikler ve okuduğunu anlama etkinlikleri seçilmiştir. Onun dışında kullanılan yöntem teknikler ve okuduğunu anlama etkinlikleri ortaktır.

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretimi

Bu öğretim süreci araştırmanın deney grubuyla her hafta 4 ders saatinden toplam 8 hafta olarak 32 ders saati sürmüştür. Bu 8 haftalık uygulama aşamasında kullanılan okuma parçaları o saatteki stratejilere ve kazanımlara ulaşmayı sağlayacak sorular içermiştir. Çalışma grubuyla asıl uygulamaya geçmeden önce 11. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciyle tüm stratejilerin adım adım kullanıldığı bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın, bu araştırmada öğretilecek olan konuları daha önce öğrenmiş ve kazandırılması hedeflenen kazanımları elde etmiş 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden bir grupla yürütülmesi gerekmektedir. Araştırmacı pilot uygulamayı kendisi yapabilmek için, bu sınıflardan derslerine girdiği 11. sınıfları pilot uygulama için seçmiştir. Bu pilot uygulama stratejilerin öğretimi için verilmesi planlanan sürenin yeterli olduğunu, yazı puntolarının, okuma parçasıyla ilgili verilen görsellerin ve soruların anlaşılır oduğunu göstermiştir.

Uygulamaya geçmeden önce hem deney hem de kontrol grubuna Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve İngilizce Okuma Becerisi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinde önce genel okuma stratejileri, sonra problem çözme stratejileri ve en sonda okuma stratejilerini destekleme alt boyutunda yer alan stratejiler öğretilmiştir. İlk dört hafta uygulanması beklenen strateji sayısına göre her hafta iki okuma parçası okutulmuştur. İkinci dört hafta tüm stratejilerin uygulanması beklendiği için ve özet çıkarma, parça hakkında soru sorma gibi stratejiler zaman aldığı için her hafta

bir okuma parçası okutulmuştur. Uygulama bittikten sonra hem deney hem de kontrol grubuna ön testi uygulanan ölçekler son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim öğretim yılının 2. döneminde toplanmıştır. Bu araştırmada kullanılacak analizin parametrik ya da non-parametrik olmasına karar verilirken verilerin normal dağılım özelliği ve örneklem sayısı dikkate alınmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği üç yöntemle incelenmiştir. Birincisinde dağılımın normalliği grafik incelemesi ile yapılmıştır. Normal dağılım gösteren bir dağılımın grafiği, ortalaması, ortancası ve tepedeğeri çakışık olan simetrik bir çan eğrisi şeklindedir (Büyüköztürk, 2011, 21; Can, 2017, 82). Puanların dağılım grafiği verilerin normal dağıldığını göstermiştir. İkinci olarak çarpıklık, basıklık, aritmetik ortalama ve ortanca gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ortalama ve ortanca ne kadar birbirine yakınsa dağılımın o derece normal olduğundan söz edilir (Can, 2017, 83). Ayrıca ideal bir normal dağılımda ortalama ve ortanca birbirine ne kadar yakınsa ve çarpıklık, basıklık katsayıları sıfıra (0) yakınsa dağılımın o derece normal olduğu konusunda fikir yürütülebilir (Büyüköztürk, 2011; Can, 2017, 47). Bu araştırmada ön testte ve son testte kullanılan veri toplama araçları deney ve kontrol grubuna göre ölçülmüştür ve hem ön testte hem son testte elde edilen puan ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakınlığı ve çarpıklık, basıklık katsayıları sıfıra (0) yakın,-1 ile +1 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol grubuna ait verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca grup büyüklüklerinin 50'den küçük olması nedeniyle (n=30) puanların normal dağılım gösterip göstermediği, Shapiro-Wilk testi ile sınanmıştır. Test sonucunda hesaplanan p değerinin p>.05 çıkması, verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2011, s. 42).

Deney ve kontrol grubuna ilişkin ön test son test sonucu elde edilen nicel veriler karma ANOVA veri analizi yöntemiyle incelenmiştir. Karma ANOVA gruplar arasındaki ortalama farkını tekrarlı ölçümlere göre karşılaştırır. Bu gruplar iki faktöre dayanmaktadır. Bu faktörlerden biri gruplar arası, diğeri gruplar içidir. Karma ANOVA iki veya daha fazla zaman aralığında (ön test son test) ve iki veya daha fazla koşulda (deney-kontrol) yer alan alan bağımlı değişkeni ölçen çalışmalarda kullanılır. Karma ANOVA'nın asıl amacı bu iki faktörün (zaman ve koşul) bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemektir (Field, 2013, 730).

Gözlem Formunun Değerlendirilmesi

Gözlemci deney ve kontrol grubunda aynı okuma parçalarının işlendiği dersleri farklı haftalarda her bir grupta üç, toplam altı defa gözlemlemiştir. Gözlemcinin raporları deney grubunda üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapıldığını, kontrol grubunda ise derslerin İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarına ve ders kitabı-

na göre planlandığını göstermektedir. Gözlemcinin değerlendirmeleri uygulama sürecinin daha etkili ve tarafsız geçmesini sağlamıştır.

Bulgular

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Birinci alt amaca ait *"Deney ve kontrol grubunun okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"* sorusu karma ANOVA veri analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubu okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri ön test son test ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	ön test			son test		
	n	$\overline{x}$	*ss*	*n*	$\overline{x}$	*ss*
Deney	30	2.80	.41	30	4.23	.40
Kontrol	30	2.82	.52	30	2.86	.50
Toplam	60	2.81	.47	60	3.54	.82

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ön testte birbirine çok yakınken son testte deney grubu lehine bir puan artışı olmuştur.

Birinci alt amaca ilişkin yapılan karma ANOVA analizinde Box's M testi ile grup kovaryansları arasındaki eşitliğin anlamlılık dereceleri incelenmiştir. Box's M testi sonucunda deney ve kontrol grubunun ikili kombinasyonu için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark bulunduğu için kovaryansların eşitliği koşulu sağlanmamıştır [Box's M=71, $F_{(3,605520)=}$22.73, p<.05]. Bu nedenle Tablo 5'te görülen çok değişkenli testlerden Pillai's Trace testi dikkate alınmıştır.

Tablo 5. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Deney Kontrol Grubu ve Ön Test Son Test Arasındaki Etkileşim

		Değer	*F*	*Serbestlik Derecesi1*	*Serbestlik Derecesi2*
zaman	Pillai's Trace	.81	242.83*	1	58
	Wilks'Lambda	.19	242.83*	1	58
	Hotelling's Trace	4.19	242.83*	1	58
	Roy's Largest Root	4.19	242.83*	1	58
zaman*grup	Pillai's Trace	.79	215.21*	1	58
	Wilks'Lambda	.21	215.21*	1	58
	Hotelling's Trace	3.71	215.21*	1	58
	Roy's Largest Root	3.71	215.21*	1	58

*$p<.05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi Pillai's Trace testi verilerine göre ön test son test (zaman) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır [Pillai's Trace= .81, $F_{(1,58)}$= 242.83, p<.05]. Benzer şekilde deney grubu kontrol grubu ve ön test son test değişkenlerinin etkileşimlerine de Pillai's Trace testi ile bakılmıştır. Buna göre deney-kontrol grubu ve ön test son test arasındaki etkileşim, kısacası grubun zaman ile etkileşimi istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır [Pillai's Trace= .79, $F_{(1, 58)=}$215.21. p<.05].

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri zaman ve zaman*grup etkileşimine ilişkin bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Zaman ve Zaman*Grup Etkileşimi

	Kareler Toplamı	*Serbestlik Derecesi*	*Kareler Ortalaması*	*F*
zaman	16.40	1	16.40	242.83*
zaman*grup	14.54	1	14.54	215.21*
Hata	3.92	58	.07	

*$p<.05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney veya kontrol grubunda olmanın öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki zamana bağlı etkisi anlamlı çıkmıştır [$F_{(1,58)}$ =14.54, p<.05].

Levene testi ile grup varyansları arasındaki eşitliğin anlamlılık derecesi hem ön test hem de son test puanları için incelenmiştir. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları için varyans eşitliği ön test puanlarına göre [$F_{(1,58)}$=1.80. p>.05] ve son test puanlarına göre [$F_{(1, 58)}$=1.70, p>.05] sağlanmıştır.

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri ANOVA gruplar arası etkiler anlamlılık testi Tablo 7'de sunulmuştur.

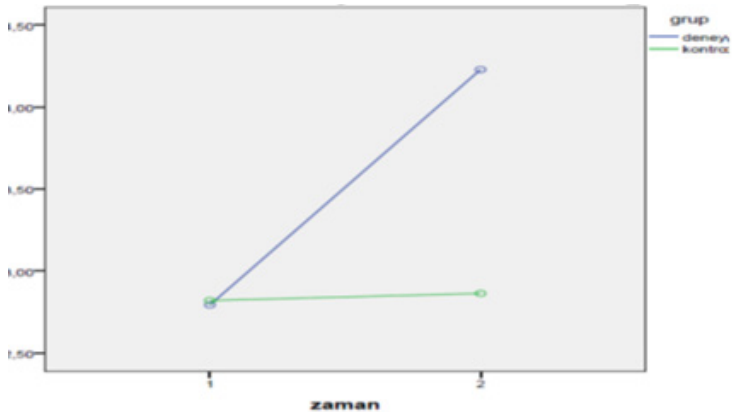
Tablo 7. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri ANOVA Gruplar Arası Etkiler Anlamlılık Testi

	Kareler Toplamı	*Serbestlik Derecesi*	*Kareler Ortalaması*	*F*
Grup	13.45	1	13.45	37.85*
Hata	20.60	58	.36	

*p<.05

Tablo 7'de görüldüğü gibi grup etkisinin sonuçlarının incelendiği ANOVA gruplar arası etkiler anlamlılık testi sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının son test ve ön test puanları toplamları arasında anlamlı fark vardır [$F_{(1,58)}$=37.85, p<.05].

Deney ve kontrol grupları okuma starejileri üstbiliş farkındalıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin grafiksel gösterim Grafik 1'de görülmektedir.



Grafik 1. Deney ve Kontrol Grupları Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Ön Test ve Son Test Puanları

Grafik 1'de görüldüğü gibi İngilizce dersinde üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapmanın öğrencilerin okuma stratejileri üstbiliş farkındalıklarını artırdığı görülmektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İkinci alt amaca ait *"Deney ve kontrol grubunun İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"* sorusu Karma ANOVA veri analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Deney ve kontrol grubu İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ön test son test ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	ön test			son test		
	n	$\overline{x}$	*ss*	*n*	$\overline{x}$	*ss*
Deney	30	11.47	2.36	30	17.83	1.46
Kontrol	30	11.57	2.03	30	14.03	1.73
Toplam	60	11.52	2.18	60	15.93	2.49

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu İngilizce okuduğunu anlama başarı testine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ön testte birbirine çok yakınken son testte deney grubu lehine bir puan artışı olmuştur.

Box's M testi ile grup kovaryansları arasındaki eşitliğin anlamlılık dereceleri incelenmiştir. Box's M testi sonucunda deney ve kontrol grubunun ikili kombinasyonu için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark bulunmadığı için kovaryansların eşitliği koşulu sağlanmıştır [Box's M=7, $F_{(3,605520)}$=2.32, p>.05]. Bu yüzden Tablo 9'da görülen çok değişkenli testlerden Wilks› Lambda testi dikkate alınmıştır.

Tablo 9. İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Deney- Kontrol Grubu ve Ön test Son test Arasındaki Etkileşim

		Değer	*F*	*Serbestlik Derecesi 1*	*Serbestlik Derecesi 2*
zaman	Pillai's Trace	.87	398.30*	1	58
	Wilks'Lambda	.13	398.30*	1	58
	Hotelling's Trace	6.87	398.30*	1	58
	Roy's Largest Root	6.87	398.30*	1	58
zaman*grup	Pillai's Trace	.57	77.64*	1	58
	Wilks'Lambda	.43	77.64*	1	58
	Hotelling's Trace	1.34	77.64*	1	58
	Roy's Largest Root	1.34	77.64*	1	58

*p<.05

Tablo 9'da görüldüğü gibi Wilks' Lambda testi sonucuna göre ön test son test (zaman) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır [Wilks› Lambda = .13. $F_{(1,58)}$=398.30, p<.05]. Benzer şekilde deney grubu- kontrol grubu ve ön test son test değişkenlerinin etkileşimlerine de Wilks' Lambda testi ile bakılmıştır. Wilks' Lambda testi sonucuna göre deney- kontrol grubu ve ön test son test arasındaki etkileşim istatistiksel olarak anlamlıdır [Wilks' Lambda = .43, $F_{(1,58)}$=77.64, p<.05]. Yapılan bu test sonucunda üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapılan sınıfta (deney grubu) veya bu öğretimin yapılmadığı sınıfta olmanın (kontrol grubu) öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerindeki (son test-ön test farkı) etkisi, kısacası grubun zaman ile etkileşimi anlamlı çıkmıştır.

İngilizce okuduğunu anlama başarı testi zaman ve zaman*grup etkileşimine ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Zaman ve Zaman*Grup Etkileşimi

	Kareler Toplamı	*Serbestlik Derecesi*	*Kareler Ortalaması*	*F*
zaman	585.21	1	585.21	398.30*
zaman*grup	114.08	1	114.08	77.64*
Hata	85.22	58	1.47	

*p<.05

Tablo 10'da görüldüğü gibi deney veya kontrol grubunda olmanın öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları üzerindeki zamana bağlı etkisi anlamlı çıkmıştır [$F_{(1,58)}$=114.08, p<.05].

Levene testi ile grup varyansları arasındaki eşitliğin anlamlılık derecesi hem ön test hem de son test puanları için incelenmiştir. İngilizce okuduğunu anlama başarı testi için varyans eşitliği ön test puanlarına göre [$F_{(1,58)}$=64, p>.05] ve son test puanlarına göre [$F_{(1,58)}$=48, p>.05] sağlanmıştır.

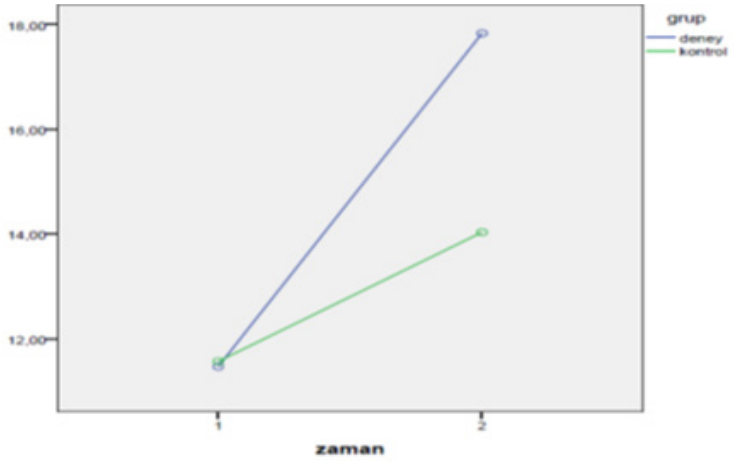
İngilizce okuduğunu anlama başarı testi ANOVA gruplar arası etkiler anlamlılık testine ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi ANOVA Gruplar Arası Etkiler Anlamlılık Testi

	Kareler Toplamı	*Serbestlik Derecesi*	*Kareler Ortalaması*	*F*
Grup	102.68	1	102.68	17.27*
Hata	344.76	58	5.94	

*$p<.05$

Tablo 11'de görüldüğü gibi grup etkisinin sonuçlarının incelendiği ANOVA gruplar arası etkiler anlamlılık testi sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının son test ve ön test puanları toplamları arasında anlamlı fark vardır [$F_{(1,58)}$=17.27, p<.05]. Deney ve kontrol grupları okuma starejileri üstbiliş farkındalıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin grafiksel gösterim Grafik 2'de görülmektedir.



Grafik 2. Deney ve Kontrol Grupları İngilizce Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanları

Grafik 2'de görüldüğü gibi İngilizce dersinde üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapmanın öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısını artırdığı görülmektedir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Üçüncü alt amaca ait *"Deney ve kontrol grubunun İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerinde ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?"* sorusu Karma ANOVA veri analizi yöntemiyle incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterlikleri ön test son test ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu İngilizce Okuma Becerisine Yönelik Öz Yeterlikleri Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	ön test			son test		
	n	$\overline{x}$	*ss*	*n*	$\overline{x}$	*ss*
Deney	30	2.60	.435	30	4.26	.393
Kontrol	30	2.66	.671	30	2.70	.712
Toplam	60	2.63	.561	60	3.49	.973

Tablo 12'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ön testte birbirine çok yakınken son testte deney grubu lehine bir puan artışı olmuştur.

Box's M testi ile grup kovaryansları arasındaki eşitliğin anlamlılık dereceleri incelenmiştir. Box's M testi sonucunda deney ve kontrol grubunun ikili kombinasyonu için grupların kovaryansları arasında anlamlı fark bulunduğu için kovaryansların eşitliği koşulu sağlanmamıştır [Box's M=88, $F_{(3,605520)}$=28.25, p<.05]. Bu nedenle Tablo 13'te görülen çok değişkenli testlerden Pillai's Trace testi dikkate alınmıştır.

Tablo 13. İngilizce Okuma Becerisine Yönelik Öz Yeterlikleri Deney- Kontrol Grubu ve Ön Test Son Test Arasındaki Etkileşim

		Değer	*F*	*Serbestlik Derecesi 1*	*Serbestlik Derecesi 2*
zaman	Pillai's Trace	.82	267.29*	1	58
	Wilks'Lambda	.18	267.29*	1	58
	Hotelling's Trace	4.61	267.29*	1	58
	Roy's Largest Root	4.61	267.29*	1	58
zaman*grup	Pillai's Trace	.81	238.68*	1	58
	Wilks'Lambda	.20	238.68*	1	58
	Hotelling's Trace	4.12	238.68*	1	58
	Roy's Largest Root	4.12	238.68*	1	58

*p<.05

Tablo 13'e göre ön test son test (zaman) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır [Pillai's Trace= .82, $F_{(1,58)}$=267.29, p<.05]. Benzer şekilde deney grubu- kontrol grubu ve ön test son test değişkenlerinin etkileşimlerine de Pillai's Trace testi ile bakılmıştır. Buna göre deney-kontrol grubu ve ön test son test arasındaki etkileşim, kısacası grubun zaman ile etkileşimi, istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır [Pillai's Trace= .81, $F_{(1,58)}$=238.68, p<.05].

İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterlikleri zaman ve zaman*grup ilişkin bulgular Tablo 14'te sunulmuştur**.**

Tablo 14. İngilizce Okuma Becerisine Yönelik Öz Yeterlikleri Zaman ve Zaman*Grup Etkileşimi

	Kareler Toplamı	*Serbestlik Derecesi*	*Kareler Ortalaması*	*F*
zaman	22.30	1	22.30	267.29*
zaman*grup	19.70	1	19.70	238.67*
Hata	4.80	58	4.80	

*p<.05

Tablo 14'te görüldüğü gibi deney veya kontrol grubunda olmanın öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları üzerindeki zamana bağlı etkisi anlamlı çıkmıştır [$F_{(1,58)}$=22.30, p<.05].

Levene testi ile grup varyansları arasındaki eşitliğin anlamlılık derecesi incelenmiştir. İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterlikleri için varyans eşitliği ön test puanlarına göre [$F_{(1,58)}$=6.75, p>.05] sağlanmış fakat son test puanlarına göre [$F_{(1,58)}$=13.14, p<.05] sağlanamamıştır. İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerin ANOVA gruplar arası etkiler anlamlılık testine ilişkin veriler Tablo 15'te sunulmuştur.

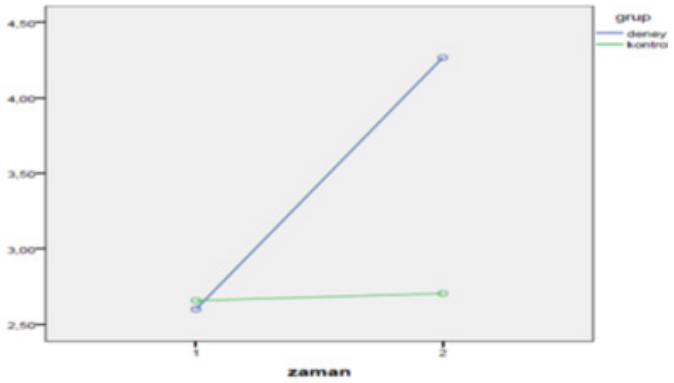
Tablo 15. İngilizce Okuma Becerisine Yönelik Öz Yeterliklerin ANOVA Gruplar Arası Etkiler Anlamlılık Testi

	Kareler Toplamı	*Serbestlik Derecesi*	*Kareler Ortalaması*	*F*
Grup	17.00	1	17.00	29.92*
Hata	32.95	58	.568	

*p<.05

Tablo 15'te görüldüğü gibi grup etkisinin sonuçlarının incelendiği ANOVA gruplar arası etkiler anlamlılık testi sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının son test ve ön test puanları toplamları arasında anlamlı fark vardır [$F_{(1,58)}$=17.00, p<.05].

Deney ve kontrol grupları okuma starejileri üstbiliş farkındalıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin grafiksel gösterim Grafik 3'te görülmektedir.



Grafik 3. Deney ve Kontrol Grupları İngilizce Okuma Becerisine Yönelik Öz Yeterlikleri Ön Test ve Son Test Puanları

Grafik 3'te görüldüğü gibi İngilizce dersinde üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi yapmanın öğrencilerin İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerini artırdığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin, lise dokuzuncu sınıf düzeyinde öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları üzerinde olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde üstbilişe dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin üstbiliş farkındalıklarını artırdığı görülmektedir (Aydemir ve Karaman, 2017; Kanmaz, 2012; Takallou, 2011).

Huang ve Newbern (2012) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen ve düşük seviyede İngilizcesi olan yetişkin öğrencilerle üstbilişsel okuma stratejileri öğretimini yapmışlardır. Yaptıkları araştırma sonucunda üstbilişsel okuma öğretiminin bu öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Bu araştırmada da lise öğrencileri üzerinde uygulanan üstbilişsel okuma stratejisi öğretimi öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını artırmıştır. Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin farklı yaş gruplarında öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları artırmada etkili olduğu görülmektedir. Razi (2010) üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı yarı deneysel çalışmasında üstbiliş okuma stratejisi öğretiminin üstbiliş okuma stratejileri ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yapılan öğretimin sonucunda öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Bu araştırmada da benzer bir çalışma lise dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin uygulandığı farklı sınıf seviyelerinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları artırmada etkili olduğu görülmektedir. Yine öğrencilerin yapılan uygulamalar sonucunda üstbilişin ne olduğu ve nasıl kullanılacağı hakkında bilgilerinin arttığı görülmektedir. Bu araştırmada da üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi sayesinde deney

grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığı artmıştır. Yukarıda bahsedilen araştırmalarda üstbilişe dayalı yapılan okuma öğretiminin öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar doğurması, öğrencilerin hayatlarına üstbiliş kavramını sokarak kendi öğrenmeleri üzerinde daha çok sorumluluk sahibi olmalarından kaynaklanabilir. Çünkü üstbiliş kavramını içselleştirmiş bir birey öğrenmelerini planlayacak, düzenleyecek ve kontrol edecektir. Bu durumun da başarı getirmesi beklendik bir sonuçtur.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin, lise dokuzuncu sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde üstbilişe dayalı yapılan öğretim etkinliklerinin çoğunlukla öğrencilerin okuma başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Çubukçu, 2008; Razi, 2010; Özkan Gürses, 2011; Salatacı ve Akyel, 2002; Steven, Slavin ve Famishi; 1991). Ayrıca Takallou (2011), İngilizce yabancı dilde bilişbilgisi stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama performansları ve bilişbilgisi farkındalıkları üzerindeki etkilerini ve metin türünün öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, strateji öğretiminin yapıldığı grup kontrol grubuna göre okuduğunu anlama testinde daha iyi performans göstermiştir. Zhang (2008) öğrencilerin strateji temelli okuma öğretimine katılmaya ne kadar istekli olduklarını ve strateji öğretiminin okuma performansı üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda strateji temelli okuma öğretiminin öğrencilerin strateji kullanmaları ve okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Tüm bu çalışmalarda üstbilişe dayalı uygulanan öğretim etkinliklerinin okuma başarısı üzerinde olumlu etkisi görülmektedir. Fakat Çubukçu'nun (2009) üstbiliş okuma stratejileri farkındalıklarının önemine değindiği ve üniversite öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejileri farkındalıklarını ölçmek için yaptığı çalışmasında öğrencilerin hangi üstbiliş okuma stratejilerini kullandıklarının farkında oldukları fakat kelime bilgisi eksikliği, düzenli bir çalışma alışkanlıklarının olmaması ya da öz düzenleme stratejisini kullanamama gibi sebeplerden ötürü okumada başarısız oldukları sonucu çıkmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin, lise dokuzuncu sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterlikleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. İlgili literatür incelendiğinde farklı düzeylerde ve farklı derslerde yapılan benzer araştırmalar görülmektedir (Bandura, 1989; Lien, 2016; Zare ve Mobarakeh, 2011). Ayrıca Koç ve Arslan (2017) ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algılarını ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıklarını sınıf düzeyi, cinsiyet ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre inceleyip, akademik öz yeterlik algısı ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlenmeyi amaçladıkları çalışmada akademik öz yeterlik ile okuma stratejileri bilişüstü farkındalık alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Bu araştırmada da uygulanan üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilize okuma becrisine yönelik öz yeterliklerini

artırdığı görülmüştür. Tobing'in (2013) yaptığı araştırmada yüksek öz yeterliğe sahip okuyucuların okuma stratejilerini daha etkin kullandıkları görülmüştür. Bu iki değişken arasındaki pozitif ilişki artışı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini de olumlu etkilemektedir. Öztürk ve Kurtuluş (2017) ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisini belirlemek için ilişkisel tarama yöntemiyle yaptıkları çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik algısı sınıf düzeyi ve matematik karne notuna göre farklılaşırken, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Tüm bu çalışmalarda öz yeterliğin okuma stratejileri ve başarı üzerinde olumlu etkisi görülmektedir. Fakat Baddareen, Gaith ve Akour'un (2015) öz yeterlik, başarma amaçları ve üstbilişin akademik motivasyon üzerindeki etkilerine baktıkları çalışmada başarma amaçları ve üstbilişin akademik motivasyon üzerinde anlamlı etkisi görülürken öz yeterliğin bu konuda etkisiz olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda çoğunlukla yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu, strateji kullanmada ve okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları sonuçları ortaya çıkmıştır. Kendi becerilerini artısıyla, eksisiyle tarafsız görebilen ve bir işi yapabileceği konusunda kendine inanan öğrenciler yüksek öz yeterliğe sahiptir. Bu öğrenciler karşılaştıkları olumsuzluklarla savaşabilmek için kendilerine yeni yollar bulur. Bu süreçte üstbilişsel farkındalıkları ve strateji kullanma becerileri gelişmektedir. Bu araştırmada da üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi sayesinde deney grubu öğrencilerinin öz yeterlik inançları anlamlı derecede artmıştır. Yine deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının artmasında da üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin yanı sıra öğrencilerin öz yeterliklerindeki artışın etkili olduğuna inanılmaktadır.

Bu araştırmada üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi İngilizce dersi okuma becerisi için gerçekleştirilmiştir. Üstbilişsel farkındalığın dilin diğer becerileri olan konuşma, yazma ve dinlemede de etkili olacağına inanılmaktadır. Bu sebepten aynı öğretim yöntemi diğer becerilerin geliştirilmesi için uygulanabilir. Aynı öğretim diğer derslerde de uygulanabilir. Yapılan üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin İngilizce okuma becerisine yönelik öz yeterliklerini artırmıştır. Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin etkisi başka sınıf seviyelerinde de araştırılabilir. Üstbilişsel okuma stratejileri öğretimi sadece okuma öncesi, okuma sırası ya da okuma sonrası süreçler için uygulanabilir. Bu araştırmada gerçekleştirilen öğretim okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin alt boyutları olan genel okuma, problem çözme ve okuma staretjilerini destekleme stratejilerinin tümüne yönelik yapılmıştır. Bu öğretim tek bir alt boyuta göre planlanıp yürütülebilir.

Kaynakça

Ackerman, R. ve Thompson, V.A. (2017). Meta-reasoning: Monitoring and control of thinking and reasoning. *Trends in Cognitive Sciences*, *21(8),* 607-617.

Aydemir, M. ve Karaman, S. (2017). Üstbilişsel etkinliklerin uzaktan eğitim öğrencilerinin üstbilişsel seviyeleri ve ders çalışma süreçleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7 (2),* 18-40.

Baddareen, G., Gaith, S. ve Akour, M. (2015). Self efficacy, achievement goals, and metacognition as predicators of academic motivation. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 191*, 2068-2073.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology. 25*, 729-735.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares ve T. Urdan (Ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 1-43). Greenwich, CT: IAP - Information Age Publishing.

Boakye, N. A. N. Y. (2015). The relationship between self-efficacy and reading proficiency of first-year students: an exploratory study. *Reading and Writing, 6 (1),* 52.

Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.

Brown, A. L. (1978). *Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition.* Washington: National Inst. of Education.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

Can, A. (2017). *SPSS ile Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem.

Chamot, A.U (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 1(1),* 14-26.

Çubukçu, F. (2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1(2),* 83-93.

Çubukçu, F. (2009). Metacognition in the classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 559–563.

Demirel, Ö.(2007). *ELT methodology*. Ankara: Pegem.

Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem.

Flavell, J. H. (1979). A new area of cognitive-developmental inquiry. *Metacognition and Cognitive Monitoring, 34(10),* 906-911.

Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretmi.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics.* London*:* SAGE Publications.

George, D.ve Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, *36(1),* 1–29.

Hancı Yanar, B. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20 (01),* 97-110.

Harvey, S., ve Goudvis, A. (2013). Comprehension at the core. *The Reading Teacher, 66(6),* 432-439.

Huang, J. ve Newbern, C. (2012). The effects of metacognitive reading strategy instruction on reading performance of adult ESL learners with limited English and literacy skills. *Journal of Research and Practice For Adult Literacy, Secondary and Basic Education*, *1(2),* 66-77.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etki*si. Yayımlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Kargar, M. ve Zamanian, M. (2014). The relatıonshıp between self-efficacy and reading comprehension strategies used by Iranian male and female EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, *7(2).* 117-132.

Khajavi, Y. ve Ketabi, S. (2012). Influencing EFL learners' reading comprehension and self- efficacy beliefs: The effect of concept mapping strategy. *Porta Lingarum*, *17*, 9-27.

Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (1),* 745-78.

Leonard, D.C. (2002). *Learning theories: a to z*. London.: Greenwood Press

Lien, H.Y. (2016). Effects of EFL ındividual learner variables on foreign language reading anxiety and metacognitive reading strategy use. *Psychological Reports, 119 (1),* 124–135.

Mccown, M. A. (2013). T*he effects of collaborative strategic reading on informational text comprehension and metacognitive awareness of fifth grade students* Unpublished doctoral dissertation. Liberty University. USA.

MEB (2014). Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi (9.10.11 ve 12.sınıflar) öğretim programı. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1vekno=214. Erişim Tarihi: 07.07.2016.

Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, *94(2),* 249-259.

Nam, K.H. (2014). ELL high school students' metacognitive awareness of reading strategy use and reading proficiency. The *Electronic Journal for English as a Second Language*, *18(1).*

Özkan Gürses, M. (2011). *Fransızca yabancı dil dersinde bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımına dayalı okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlamaya ve strateji kullanımına etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği.*Yayımlanmamış Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.

Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Elementary Education Online*, *11(2),* 292- 305.

Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*, 762-778.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.

Pressley, M. ve Gaskins, I.W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students?. *Metacognition Learning*, *1*, 99–113.

Pressley, M., ve Harris, K.R. (2012). Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. Alexander, P.A and Winne, P.H. (Ed). *Handbook of Educational Psychology*. NY: Taylor and Francis.

Qanwal, S. ve Karim, S. (2014). Identifying correlation between reading strategies instruction and l2 text comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, *5(5),* 1019-1032.

Razi, S. (2010). *Effects of metacognitive reading program on the reading achievement and metacognitive strategies.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Rashtchi, M. ve Keyvanfar, A. (2002). *Quick'n' easy ELT.* Tehran: Rahnama Publications.

Reid, G. (2007). *Learning styles and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.

Salatacı, R. ve Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, *14 (1).*

Schmit, M.C. (1986). *The roots of metacognition: An historical review.* Paper presented at the Annual meeting of reading conference, Austin, Texas.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly,19*, 159-172.

Schunk, D. H., ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly, 23*(1), 7-25.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (16. Baskı). Ankara: Pegem.

Selçioğlu Demirsöz, E. (2014). Bilişüstü farkındalık ve geliştirilmesi metacognitive awareness and its developing. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 112*-123.

Sheorey, R., ve Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, *29,* 431–449.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Stevens, R.J, Slavin, R. E. ve Famish, A. M. (1991). The effects of cooperative learning and direct ınstruction in reading comprehension strategies on main ıdea ıdentification. *Journal of Educational Psychology*, *83 (1),* 8-16.

Svinicki, M.D. (2004). *Learning and motivation in the postsecondary clasroom*. US: Anker Publishing Company Inc.

Takallou, F. (2011). The Effect of metacognitive strategy instruction on EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness. *Assian EFL Journal*, 272-300.

Thao, V.T, Mai, L.H. ve Ngoc, L.T., (2014). An ınquiry into students' application of metacognitive strategies in reading technical materials. *Journal of Language Teaching and Research*, *5(6),* 1283-1291

Tobing, I.R.A. (2013). *The relationship of reading strategies and self-efficacy with the reading comprehension of high school students*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Kansas, Indonesıa.

Zare, M. ve Mobarakeh, S. D. (2011). The relationship between self-efficacy and use of reading strategies: The case of Iranian senior high school students. *Studies in Literatüre and Language*, *3(3*), 98-105.

Zhang, Z. (1993). *Literature review on reading strategy research. a paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association.* A Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South. Educational Research Association, New Orleans.

Zhang, L. J. (2008).Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instr Sci., 36,* 89-116.

Zhussupova, R. ve Kazbekova, M. (2016). Metacognitive strategies as points in teaching reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *228*, 593-600.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Research Journal, 29(3),* 663-676.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 222, (213-232)

BİLGİSAYAR OYUNLARININ SALDIRGANLIK DÜZEYİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet ÖZMEN[1], Özgür AKTAŞ[2]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ozahmet70@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1091-5111.

2 Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, ozgurkafkas@gmail.com, ORCID ID: 0000 0003 4218 9545.

Geliş Tarihi: : 20.12.2018 **Kabul Tarihi:** 28.03.2019

Öz: Bu araştırmanın genel amacı bilgisayarda oyun oynamanın saldırganlık düzeyi üzerindeki etkisini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmaya Kars ilinden 606 öğrenci dahil edilmiştir. Verilerin toplanmasında bilgi toplama fişi ve Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ) kullanılmıştır. Araştırmada ilişkisel araştırma modeline göre yürütülmüştür ve verilerin analizinde ise t testi, varyans analizi ve korelasyon tekniği kullanılmıştır. Analizler sonucunda, bilgisayar oyunu oynayan grup ile oynamayan grubun, saldırganlık toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Fiziksel saldırganlık puanlarının erkeklerde, düşmanlık puanlarının kız öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olduğu, oyunun türüne göre, grubun fiziksel saldırganlık puanları bakımından farklılaştığı, okul türüne göre ise düşmanlık puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı, saldırganlık toplam puanlarının 9. ile 11., düşmanlık puanının 9. ile 10., sözel saldırganlık puanını ise 9. ile 11. sınıflar arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı, gelir düzeyi ve kardeş sayısı bakımından ise grupların farklılaşmadığı, oynama süresine göre de toplam puanlar ve alt boyutların puanları arasındaki ilişkinin olumlu yönde anlamlı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Oyunları, Saldırganlık, Saldırganlık Düzeyi, Ortaöğretim.

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF COMPUTER GAMES ON AGGRESSION LEVEL

Abstract:

The general purpose of this research is to examine the effect of computer games on the level of aggression. The study was carried out with 606 students in Kars. Information collection form and Buss-Perry Aggression Scale (BPSÖ) were used for data collection. In the research, t test, variance analysis and correlation technique were used in the analysis of relational research model and data. As a result of the analyzes, it was found that the total scores of the aggression scores of the group with who did not play computer game and the group playing the computer game were significantly different. It was found that physical aggression scores were significantly higher in males than in males; While the Verbal Aggression score was significantly different between the 9th and 11th grades, there were no significant differences in terms of income level and number of siblings.

Keywords: Computer Games, Aggression, Aggression Level, Secondary School.

Giriş

Saldırganlık ve şiddet tüm Dünyada, özellikle kişilerarası ilişkilerde hızlı bir artış göstermektedir. Artık günlük yaşamın her alanında saldırganca ve şiddet içerikli davranışlarla karşılaşmak olağan bir hal almaya başlamıştır. Öğülmüş (2006, 16)'ün ifadesine göre, şiddet her birimizin gündelik yaşamını kuşatacak kadar yaygındır: Ailede, kişilerarası ilişkilerde, sinemada, televizyon programlarında, daha çok çocukların ilgi gösterdikleri bilgisayar oyunlarında ve günlük yazılı basında şiddet sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Toplumun her kesiminde saldırgan davranış sergileme oranı gittikçe artmaktadır. Özellikle ergenlerin gösterdikleri saldırgan davranışlar, önemli toplumsal sorunlar arasında sayılmaktadır. Gençlerle çalışan tüm kesimler bu durumdan dolayı, kaygı duymakta ve olumsuz etkilenmektedirler (Önen, 2009, 75). Kuramsal olarak, şiddet içeren oyunların, saldırganlığı artırdığı ifade edilmektedir. Bu durumu ileri süren en kapsamlı teorik açıklamalardan biri Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramının ve katarsis teorisinin açıklamalarıdır. Buna göre saldırgan video oyunlarını oynamanın saldırganlık üzerinde uyarıcı bir rol oynayacağı ileri sürülmektedir. Yani çocukların ekranda gördüklerini taklit edebileceklerini varsayabiliriz (Griffiths,1999, 204). Anderson, Bushman'a (2001, 351) göre de şiddet içerikli görüntülere maruz kalma ile ilgili yapılan araştırmalar, şiddet içeren video oyunlarının saldırgan davranışları artırdığını

gösteriyor. Video oyunları ile ilgili yapılan bir meta analiz çalışmasından şiddet içerikli video oyunlarının çocuklarda ve genç yetişkinlerde saldırgan davranışları artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Laboratuvar ve saha araştırmalarında, erkek ve kadınlarla yapılan deneysel ve deneysel olmayan çalışmaların da bu sonucu desteklediği görülmüştür.

Şiddetin ortaya çıkmasına etki eden karmaşık ve oldukça fazla sayıda etmen bulunmaktadır. Her ne kadar saldırganlık her zaman insan davranışının temel bir özelliği olarak kabul edilse de kişilerarası şiddetin yaygınlığındaki artışın nedenleri tam olarak belirlenebilmiş değildir. Yoksulluk, ırk ayrımcılığı, madde bağımlılığı, yetersiz okul ve eğitim imkanları, işsizlik gibi sosyal koşullar, aile çatışması ve dağılması vb. etmenler şiddeti teşvik eden etmenler arasında sayılmaktadır (Rich vd., 1998, 669). Amerikan Pediatri Akademisi, televizyon, film, müzik ve video oyunları gibi medya araçlarındaki şiddete maruz kalmayı çocuk ve ergenlerin sağlığı bakımından önemli bir risk faktörü olarak kabul etmektedir. Bu konu üzerinde yapılmış olan kapsamlı araştırma sonuçları, medya şiddetinin saldırgan davranışları artırdığını, bireyleri şiddete karşı duyarsızlaştırdığını, onların kabuslar görmelerine yol açtığını ve insanlarda zarar görme korkusunu yerleştirdiğini ileri sürmektedir (Committee On Public Education, 2001, 1222; The Australian Psychological Society, 2000).

Bowman ve Rotter'a (1983. akt; Griffiths,1999, 204) göre şu anda şiddet içeren video oyunlarının uzun vadeli etkileri hakkında çok az şey bilinmektedir. Ancak bu oyunların daha büyük bir yan etkisinin olabileceği yönünde ciddi endişeler dile getirilmektedir. Bu ciddi endişe, bilgisayar ve video oyunlarında, bireyin aktif birer katılımcı olması durumundan kaynaklanmaktadır. Strenziok vd., nin (2011, 537) şiddet görüntüleri izlettirilen bireylerin beyin aktivitelerini incelediği bir çalışmada, tekrarlanan şiddet içeriğine maruz bırakılmanın bireylerde, dikkat azalması ve saldırgan duyguların aktifleşmesi ile ilgili beyin bölgelerinde hareketliliğin ortaya çıktığı saptanmıştır. Bu görüntülerin potansiyel saldırgan tutum ve davranışları ortaya çıkarma olasılığının olduğu ileri sürülmüştür.

Christakis ve Zimmerman (2007, 993) tarafından, 2 ve 5 yaş arası dönemde şiddet içerikli programları izlemiş olan çocukların, 7 ve 10 yaşında sergiledikleri antisosyal davranışlarını inceleyen boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre şiddet içeren programları 2-4 yaş arasında izlemiş olan erkek çocuklarda 7-9 yaş arası antisosyal davranış gösterme riskinin önemli ölçüde arttığı fakat kız çocuklarında böyle bir riskin tespit edilmediği ifade edilmiştir. Funk vd.,. nin (2009, 984) okul öncesi çocukların, sosyal katılım için çeşitli fırsatlara ihtiyaç duyduklarını, sosyal ve fiziksel yeteneklerini ve hayal gücünün özgürce kullanılması için zaman ve mekânı test ettiklerini fakat ekran medyasının, bu kilit gelişim faaliyetlerini desteklemek için ideal olmadığını ileri sürmektedirler. Rich vd.,ne (1998, 671) göre ergenlik çağındaki gençler idealize ettikleri yetişkinlerin davranış ve rollerini deneme eğilimindedirler. Bu idoller genellikle ünlülerdir. Saldırganlığın, gençler için rol modeli olan eğlence ve spor dünyasının ünlüleri tarafından gittikçe artan bir biçimde sergilendiği bir toplumda,

hayranlık uyandıran ünlülerin saldırganlık gösterilerinin, çatışmaların çözümü için kişilerarası şiddet kullanımını normalleştirmeye, kabul ettirmeye ve romantikleştirmeye hizmet edeceği ifade edilmiştir. Kahraman tarafından şiddetin kullanılmasının haklı gösterilmesi, özellikle Amerikan eğlence anlatılarında yaygın ve güçlü bir şekilde konu edilmektedir. Eğlence endüstrisi ve medyanın saldırganlığı artırdığı görüşüne karşı çıkan önemli bir kesim, Japonya›daki benzer düzeylerde medya şiddetinin, çok daha düşük düzeyde gerçek yaşam şiddetine dönüştüğünü ileri sürmektedirler. Ancak, araştırmalar Japon medyasının saldırgan davranış sergileyen figürleri kahraman olarak değil, tam tersine kötü karakterli figürler olarak göstermesi bakımından farklılaştığını ifade etmektedirler.

Diğer yandan şiddet içerikli video (bilgisayar) oyunlarının çocuklar ve gençler üzerinde meydana getirdiği olumsuz etkiler pek çok bilimsel çalışma tarafından şüpheye yer bırakmayacak şekilde doğrulanmakta ve bu oyunların gençleri şiddete yöneltmekte etkili olabileceği ortaya konulmaktadır. Bu nedenle toplumsal anlamda video oyunlarının çocukların duygusal gelişimi adına ortaya koyabileceği olumsuz etkilere ilişkin bir farkındalık oluşturulması büyük bir önem arz etmektedir. Konuya ilişkin ülkemizde ulusal çapta yapılmış bir araştırmanın olmayışı muhtemel problemlerin doğru şekilde tanımlanamamasına dolayısıyla da çözüme ilişkin etkin politikaların ve yaklaşımların belirlenememesine neden olmaktadır (Dolu vd, 2010, 70). Saldırganlık, önemi gittikçe artan bir soruna dönüşmüştür. Bu nedenle saldırganlığı konu alan çalışmalarında önemi giderek artmaktadır (Demirtaş, 2012, 125). Bu açıdan değerlendirildiğinde bu araştırmanın ebeveynler, eğitimciler ve politika yapıcılar için önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın genel amacı bilgisayarda oyun oynamanın ortaöğretim düzeyindeki gençlerin saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır**.**

Bu sorular;

1. Bilgisayar oyunu **oynayan** ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları ile bilgisayar oyunu **oynamayan** ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları arasında fark var mı?

2. Bilgisayar oyunu oynayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları arasında **cinsiyet** bakımından fark var mı?

3. Bilgisayar oyunu oynayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları oynanan **oyunun türüne** göre farklılaşmakta mıdır?

4. Bilgisayar oyunu oynayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları **okul türüne** göre farklılaşmakta mıdır?

5. Bilgisayar oyunu oynayan ortaöğretim öğrencilerinin **sınıf düzeyi bakımından** saldırganlık puanları arasında fark var mı?

6. Bilgisayar oyunu oynayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları arasında **gelir düzeyi** bakımından fark var mı?

7. Bilgisayar oyunu oynayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları **kardeş sayısına** göre farklılaşmakta mıdır?

8. Bilgisayar oyunu oynayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları arasında oyun **oynama süresi** bakımından fark var mı?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Araştırma tarama modeline göre düzenlenmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır Karasar, 1986, 81). İki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçladığından dolayı ilişkisel tarama modelinin uygulandığı ifade edilebilir.

Araştırma grubu

Araştırma kapsamına Kars ilinde ortaöğretim kurumlarına devam etmekte olan toplam 606 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrenciler toplam 6 ortaöğretim kurumundan alınmış olup bu kurumlar ve katılan öğrenci sayıları şu şekildedir: Kız Meslek Lisesi (69), Endüstri Meslek Lisesi (140), Anadolu Lisesi (251), İmam Hatip Lisesi (51), Fen Lisesi (45), Güzel Sanatlar Lisesi (50). Çalışma kapsamına alınmış olan okullardan ölçme araçlarının uygulanacağı sınıflar yansız atama yoluyla belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bilgi toplama formu: Katılımcılara araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan bir bilgi toplama formu uygulanmıştır. Bilgi toplama formunda; katılımcının yaşı, okulu, sınıf düzeyi, cinsiyeti, aylık gelir durumu, kardeş sayısı, bilgisayar oyunu oynayıp oynamadığı, oynuyorsa haftada kaç saat oynadığı, oynuyorsa hangi tür oyunlar oynadığı, oynadığı oyunun konusu ve oynadığı oyunların isimleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Buss-Perry saldırganlık ölçeği (BPSÖ): Bu çalışmada Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ)'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları, Demirtaş (2012) tarafından yapılmış olan formu kullanılmıştır. Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ) araştırmalarda oldukça fazla kullanılmaktadır. Demirtaş'ın ifade ettiğine göre (2013, 124-129) Ölçek 5'li Likert tipinde ve 29 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışması amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda, Türkçe formunun ölçeğin özgün yapısıyla örtüştüğünü ve fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık olmak üzere 4 faktör içerdiği ortaya konulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, test-tekrar test güvenilirliği ve test-yarılama güvenilirliği belirlen-

miştir. Ayrıca ölçüt geçerliği de araştırılmıştır. Sonuçlar, BPSÖ'nün Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir yapısının olduğunu ortaya koymaktadır.

Verilerin analizi

Çalışma kapsamında öğrencilere uygulanmış olan bilgi toplama formu ve saldırganlık ölçeğinden elde edilen veriler, t testi, varyans analizi ve korelasyon tekniğiyle çözümlenmiştir. Bilgisayar oyunu **oynayan ve oynamayan** ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık toplam ve alt ölçekleri puanları arasında fark olup olmadığına t testi analiz tekniğiyle bakılmıştır. Bu aşamadan sonra tüm analizler, bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin puanları üzerinden yapılmıştır. Öğrencilerin saldırganlık puanları cinsiyete ve oyun türüne göre t testi analizi, okul türü, sınıf düzeyi, ailelerinin gelir düzeyi ve kardeş sayısına göre ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ortaya çıkan farkların kaynağının test etmek için Tukey testi uygulanmıştır. Öğrencilerin puanları ile haftalık oynama süreleri arasındaki ilişki ise korelasyon tekniği ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan sorulara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bilgisayar oyunu **oynayan ve oynamayan** Öğrencilerin saldırganlık puanları arasında fark var mı? sorusunun cevabını bulmak için yapılmış olan analize ilişkin bilgiler tablo 1'de yer almaktadır

Tablo 1. Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan öğrencilerin saldırganlık ölçeği puanlarına ilişkin t testi analizi sonuçları

Alt Ölçekler	Bilgisayar Oyunu Oynar mısınız?	N	X	S	sd	t	p
Fiziksel saldırganlık	Evet	290	23.46	8.18	604	5.33	.000
	Hayır	316	20.07	7.46			
Düşmanlık	Evet	290	22.10	6.97	604	0.87	.383
	Hayır	316	21.60	7.17			
Öfke	Evet	290	18.53	5.67	604	.899	.369
	Hayır	316	18.12	5.56			
Sözel saldırganlık	Evet	290	13.52	4.20	604	1.22	.221
	Hayır	316	13.11	3.97			
Toplam Puan	Evet	290	77.63	20.49	604	2.89	.004
	Hayır	316	72.91	19.62			

Bilgisayar oyunu oynayan grup ile oynamayan grubun saldırganlık toplam puanı bakımından gruplar arasında anlamlı bir farkın ($t=2,89$, $p<0,05$) olduğu ortaya çıkmıştır. Alt boyutlarından Fiziksel Saldırganlık puanları arasındaki farkın ($t=5,33$, $p<0,05$) anlamlı olduğu fakat Düşmanlık ($t=0,87$, $p>0,05$), Öfke ($t=0,899$, $p>0,05$) ve Sözel Saldırganlık ($t=1,22$, $p>0,05$) puanları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 2. Bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin cinsiyete göre saldırganlık ölçeği puanlarına ilişkin t – testi analizi sonucu

Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Fiziksel saldırganlık	Kız	96	20.84	8.15	288	-3.93	.000
	Erkek	194	24.76	7.89			
Düşmanlık	Kız	96	23.44	7.17	288	2.32	.021
	Erkek	194	21.44	6.79			
Öfke	Kız	96	19.01	5.50	288	1.01	.313
	Erkek	194	18.29	5.76			
Sözel saldırganlık	Kız	96	13.34	3.90	288	-.51	.608
	Erkek	194	13.61	4.35			
Toplam Puan	Kız	96	76.64	20.22	288	-.57	.566
	Erkek	194	78.11	20.66			

Bilgisayar oyunu oynayan grubun cinsiyete göre saldırganlık ölçeği toplam puanı bakımından gruplar arasında anlamlı bir farkın (t=0,57, p>0,05) olmadığı ortaya çıkmıştır. Alt boyutlarından Fiziksel Saldırganlık puanları arasında, erkek öğrencilerin puanlarının yüksekliğinden dolayı anlamlı bir farkın (t=3,93, p<0,05) olduğu, Düşmanlık puanları arasında ise kız öğrencilerin puanlarının yüksek olmasından dolayı farkın (t=2,32, p<0,05) anlamlı olduğu, Öfke (t=1,01, p>0,05) ve Sözel Saldırganlık (t=0,51, p>0,05) puanları bakımından cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin oyun türüne göre saldırganlık ölçeği puanlarına ilişkin t - testi analizi sonucu

Alt Ölçekler	Oyun Türü	N	X	S	sd	t	p
Fiziksel saldırganlık	Savaş	173	24.44	8.32	287	2.59	.010
	Diğer	116	21.92	7.72			
Düşmanlık	Savaş	173	22.01	7.05	287	-.29	.766
	Diğer	116	22.26	6.91			
Öfke	Savaş	173	18.68	5.81	287	.68	.496
	Diğer	116	18.22	5.44			
Sözel saldırganlık	Savaş	173	13.82	4.52	287	1.52	.128
	Diğer	116	13.05	3.65			
Toplam Puan	Savaş	173	78.97	21.48	287	.08	.154
	Diğer	116	75.46	18.83			

Tablo 3'te Bilgisayar oyunu oynayan grubun saldırganlık ölçeği toplam ve alt boyutları puanlarının analizinden elde edilen sonuca göre, Saldırganlık ölçeği toplam puanı (t=0,08, p>0,05) ve alt boyutlardan, Düşmanlık (t=0,29, p>0,05), Öfke (t=0,68, p>0,05), ve Sözel Saldırganlık (t=0,51, p>0,05) puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Alt boyutlarından Fiziksel Saldırganlık puanları arasındaki farkın ise (t=2,59, p<0,05) anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 4. Bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin okul türüne göre saldırganlık ölçeği puanlarına ilişkin tek faktörlü varyans analizi sonucu

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziksel saldırganlık	Gruplararası	438.933	5	87.787	1.319	.256	
	Gruplariçi	18903.288	284	66.561			
	Toplam	19342.221	289				
Düşmanlık	Gruplararası	544.809	5	108.962	2.288	.046	Anadolu Lisesi-Meslek Lisesi
	Gruplariçi	13526.878	284	47.630			
	Toplam	14071.686	289				
Öfke	Gruplararası	135.667	5	27.133	.839	.523	
	Gruplariçi	9182.554	284	32.333			
	Toplam	9318.221	289				
Sözel saldırganlık	Gruplararası	130.175	5	26.035	1.482	.196	
	Gruplariçi	4988.156	284	17.564			
	Toplam	5118.331	289				
Toplam Puan	Gruplararası	2041.443	5	408.289	.972	.435	
	Gruplariçi	119346.078	284	420.233			
	Toplam	121387.521	289				

Bilgisayar oyunu oynayan grubun Saldırganlık ölçeği toplam puanları (F=0,972, p>0,05), Fiziksel Saldırganlık (F=1,319, p>0,05), Öfke (F=0;839, p>0,05), Sözel Saldırganlık (F=1,482, p>0,05) puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Düşmanlık (F=2,288, p<0,05) alt boyutunda ise Anadolu Liseleri ve Meslek Liseleri arasındaki farkın anlamlı olduğu ve bu farkın Anadolu Liselerinin puanlarının yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Tablo 5. Bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin sınıf düzeyine göre saldırganlık ölçeği puanlarına ilişkin tek faktörlü varyans analizi sonucu

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziksel saldırganlık	Gruplararası	156.461	2	78.230	1.170	.312	
	Gruplariçi	19185.760	287	66.849			
	Toplam	19342.221	289				
Düşmanlık	Gruplararası	577.664	2	288.832	6.143	.002	9.-10. 9.-11. sınıflar
	Gruplariçi	13494.022	287	47.017			
	Toplam	14071.686	289				
Öfke	Gruplararası	127.707	2	63.854	1.994	.138	
	Gruplariçi	9190.513	287	32.023			
	Toplam	9318.221	289				
Sözel saldırganlık	Gruplararası	208.242	2	104.121	6.086	.003	9.- 11. sınıflar
	Gruplariçi	4910.089	287	17.108			
	Toplam	5118.331	289				
Toplam Puan	Gruplararası	3579.957	2	1789.979	4.361	.014	9.- 11. sınıflar
	Gruplariçi	117807.563	287	410.479			
	Toplam	121387.521	289				

Saldırganlık ölçeği toplam puanı bakımından 9. sınıflar ile 11. sınıfların puanları arasındaki farkın ($F=4,361$, $p< 0,05$) anlamlı olduğu ve bu farkın 11. sınıfların puanlarının yüksek olmasından kaynaklandığı saptanmıştır. Düşmanlık ($F=6,143$, $p<0,05$) alt boyutunda 9. sınıf ile 10. sınıf arasında, 10. sınıfların puanlarının yüksek olmasından kaynaklanan anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Sözel Saldırganlık puanları arasında 9. sınıflar ile 11. sınıflar arasında 11. sınıfların puanlarının yüksek olmasından dolayı anlamlı bir farkın ($F=6,086$, $p<0,05$) olduğu saptanmıştır. Fiziksel Saldırganlık ($F=1,170$, $p>0,05$) ve Öfke ($F=1,994$, $p>0,05$) puanları grupların puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır

Tablo 6. Bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin ailenin gelir düzeyine göre saldırganlık ve puanlarına ilişkin tek faktörlü varyans analizi sonucu

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Fiziksel saldırganlık	Gruplararası	145.233	4	36.308	.531	.713
	Gruplariçi	15317.745	224	68.383		
	Toplam	15462.978	228			
Düşmanlık	Gruplararası	130.188	4	32.547	.653	.625
	Gruplariçi	11161.882	224	49.830		
	Toplam	11292.070	228			
Öfke	Gruplararası	86.344	4	21.586	.671	.613
	Gruplariçi	7209.936	224	32.187		
	Toplam	7296.279	228			
Sözel saldırganlık	Gruplararası	53.324	4	13.331	.728	.574
	Gruplariçi	4102.379	224	18.314		
	Toplam	4155.703	228			
Toplam Puan	Gruplararası	1382.984	4	345.746	.808	.521
	Gruplariçi	95872.369	224	428.002		
	Toplam	97255.354	228			

Saldırganlık ölçeği toplam (F=0,808, p> 0,05), Fiziksel Saldırganlık (F=0,531, p>0,05), Düşmanlık (F=0,653, p>0,05), Öfke (F=0,671, p>0,05) ve Sözel Saldırganlık (F=728, p>0,05) puanları bakımından gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 7. Bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin kardeş sayısına göre saldırganlık puanlarına ilişkin tek faktörlü varyans analizi sonucu

Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Fiziksel saldırganlık	Gruplararası	138.521	5	27.704	.412	.841
	Gruplariçi	18844.891	280	67.303		
	Toplam	18983.413	285			
Düşmanlık	Gruplararası	138.170	5	27.634	.562	.729
	Gruplariçi	13768.043	280	49.172		
	Toplam	13906.213	285			
Öfke	Gruplararası	60.870	5	12.174	.372	.867
	Gruplariçi	9156.347	280	32.701		
	Toplam	9217.217	285			
Sözel saldırganlık	Gruplararası	133.835	5	26.767	1.542	.177
	Gruplariçi	4861.34	280	17.363		
	Toplam	4995.469	285			
Toplam Puan	Gruplararası	1070.017	5	214.003	.507	.771
	Gruplariçi	118122.434	280	421.866		
	Toplam	119192.451	285			

Saldırganlık ölçeği toplam (F=0,507, p> 0,05), Fiziksel Saldırganlık (F=0,412, p>0,05), Düşmanlık (F=0,562, p>0,05) , Öfke (F=0,372, p>0,05) ve Sözel Saldırganlık (F=1,542, p>0,05) puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 8. Bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin haftalık oynama süreleri ile saldırganlık puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonucu

		Fiziksel saldırganlık	Düşmanlık	Öfke	Sözel saldırganlık	Toplam Puan
Haftalık Oynama Süresi	Pearson Korelasyon (r)	.304	.118	.191	.243	.265
	Sig.	.000	.045	.001	.000	.000
	N	288	288	288	288	288

Saldırganlık ölçeği toplam (r=0,265, p< 0,05), Fiziksel Saldırganlık (r=0,304, p<0,05), Düşmanlık (r=0,118, p<0,05), Öfke (r=0,191, p<0,05) ve Sözel Saldırganlık (r=0,243, p<0,05) puanları arasındaki ilişkinin olumlu yönde anlamlı olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda cevapları aranan sorulara ilişkin bulguların tartışmasına yer verilmiştir.

"*Bilgisayar oyunu* ***oynayan*** öğrenciler ile ***oynamayan*** öğrencilerin *saldırganlık* puanları karşılaştırılmış ve grupların toplam puanları ve fiziksel saldırganlık puanları ortalamaları arasında farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Puanlar arasındaki anlamlı farkın, bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin puanlarını yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu fark bilgisayar oyunları diğer medya organlarında sergilenen yarışma, kazanma isteği, hız ve rekabetin etkisi şeklinde yorumlanabilir.

Adachi ve Willoughby'nin (2011, 61); ve Burak'ın (2013, 173) ifade ettiğine göre şiddet ve saldırganlık içermeyen fakat çok rekabetçi, zorlayıcı ve yüksek tempolu bir bilgisayar oyununun, şiddet içerikli bir oyundan daha saldırgan davranışlara yol açabileceği ifade edilmiştir.

Bu araştırmada, grupların Düşmanlık, Öfke ve Sözel Saldırganlık puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. İçeriğine bakılmaksızın, bilgisayar oyunu oynamanın şiddet davranışı üzerinde etkili olduğunun ortaya konulmuş olması, bireylerin oyunlardan etkilendiklerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir fakat bunun yanında bilgisayar oyunları dışında kalan medya organlarında yer alan şiddet içeriklerinden etkilenmiş olma ihtimalini de çağrıştırmaktadır. Nitekim Avustralya Psikoloji Topluluğu'nda (2000) yayınlanmış bir rapora göre genel olarak televizyonda şiddete maruz kalmanın, çocuklarda hem kısa hem de uzun vadede saldırgan davranışı gösterme olasılığının artmasına neden olan bir dizi faktörden biri olduğu konusunda mutabakata varılmıştır.

Araştırma kapsamında oluşturulan amaçlarda yer alan soruların cevaplarını bulmak amacıyla bu aşamadan sonra yapılmış olan analizler *bilgisayar oyunu oynadığını*

ifade etmiş olan grubun puanları üzerinden yapılmıştır. "*Bilgisayar oyunu oynayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları arasında* ***cinsiyet*** *bakımından fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla* grupların puanlarının ortalamaları arasındaki fark, t testi analizi tekniği ile incelenmiştir. Bu analizden elde edilen sonuçta saldırganlık ölçeği toplam puanı bakımından cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulguyla tutarlı olarak, DuRant vd.'nin(1996, 1106) "gençlerde şiddet kullanmaya niyetli olma" üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında da "şiddet kullanmaya eğilim" bakımından kadınlar ve erkekler arasında herhangi bir farkın olmadığı ortaya konmuştur. Fakat Efilti'ye (2008, 219) göre ise saldırganlık düzeyleri bakımından, erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle literatüre göre saldırganlık ve cinsiyet arasındaki bulguların tartışmalı olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada saldırganlık toplam puanları bakımından cinsiyetler arasında fark çıkmamış olmasına karşın Colwell ve Kato'nun (2003, 155) çalışmasında saldırganlık toplam puanı bakımından erkeklerin kızlardan anlamlı derecede yüksek puanlarının olduğu ortaya konmuştur.

Bu çalışmada bilgisayar oyunu oynayan erkek öğrencilerde fiziksel saldırganlık düzeyinin kızlara oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Demirtaş ve Ferligül (2014, 105); Uzbaş ve Topçu (2010, 101); Şelimen ve Ceylan (2018, 673) tarafından yapılmış olan çalışmada bu sonucu destekler niteliktedir. Arslan vd.'ne (2010, 383) göre, saldırganlık ve kendine güvensiz yaklaşım açısından erkeklerin kızlara göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu, probleme olumsuz yaklaşım, yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkâr yaklaşım açısından ise kızların erkeklerden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu bildirilmektedir. Bu bulgulara dayanarak elde edilmiş olan sonuçlar değerlendirildiğinde kızların erkeklere göre fiziksel saldırganlık bakımından daha düşük puan almalarının literatürdeki diğer araştırma bulgularıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Bu çalışma kapsamında, bilgisayar oyunu oynayan grubun cinsiyete göre düşmanlık puanları karşılaştırıldığında, bilgisayar oyunu oynayan kız öğrencilerde düşmanlık düzeyinin erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir sonuç, Arriaga vd.'nin (2006, 146) yapmış oldukları deneysel bir çalışmada, şiddet içerikli oyun oynayan katılımcıların önemli düzeyde daha yüksek "düşmanlık duygusu" gösterdikleri ifade edilmiştir. Düşmanlık duygusunun örtülü bir saldırganlık türü olduğundan hareketle, Bluemke vd., (2010, 10) çalışmalarında, şiddet içeren oyunları oynayan tüm katılımcılar için oyunların "saldırgan benlik" kavramını önemli ölçüde artırdığını, saldırganlık içermeyen oyunları oynayan erkekler için "saldırgan benlik algısının" düşük olduğunu, şiddet içeren oyunları oynayan kadınların ise "saldırgan benlik algısının" daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre, elde edilen sonucun bu çalışmanın sonucuyla tutarlı olduğu ifade edilebilir. Fakat Burak (2013, 173) yapmış olduğu çalışmada Cinsiyete göre sözel saldırganlık ve düşmanlık bakımından farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışma sonuçlarının

bu çalışmadan elde edilen bulgularla tutarlı olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan bu çalışmada öfke ve sözel saldırganlık boyutlarının puanları bakımından grupların cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

"Bilgisayar oyunu oynayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları oynanan ***oyunun türüne*** göre farklılaşmakta mıdır?" sorusunun cevabını ortaya koymak amacıyla grupların puanlarının ortalamaları arasındaki fark t testi analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuca göre, saldırganlık ölçeği toplam puanı bakımından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Fiziksel saldırganlık puanlarının savaş oyunu oynayan grubun puanlarının yüksek olmasından dolayı anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Düşmanlık, öfke, sözel saldırganlık puanları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde yapılmış olan çalışmalarda, şiddet içerikli bilgisayar oyunları oynayan çocukların toplam saldırganlık puanları ile fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanlarında artış olduğu ifade edilmiştir (Burak 2013, 156-173; Hasan vd., 2013, 226; Burak ve Ahmetoğlu, 2015, 371). Bu çalışmalardan elde edilen bulgulara göre, elde edilmiş olan bu anlamlı farkın oyun oynama ile açıklanabileceği öne sürülebilir. Buna ek olarak Çankaya ve Ergin (2015. s.283) tarafından yapılmış olan araştırmada, öğrencilerin bilgisayarda oynadıkları dövüş ve savaş içerikli oyunlar ile saldırganlık düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya konulmuştur.

"Bilgisayar oyunu oynayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanlarının ***okul türüne*** göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla grupların puanları üzerinde tek faktörlü varyans analizi tekniği ile analiz edilmiş ve saldırganlık ölçeği toplam puanı ile fiziksel saldırganlık, öfke ve sözel saldırganlık alt boyutları bakımından grupların farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Grupların saldırganlık ölçeği alt boyutlarından düşmanlık puanlarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuç incelendiğinde farkın anadolu lisesi ile meslek lisesi arasında ortaya çıktığı ve anadolu lisesi öğrencilerinin düşmanlık puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Efilti'ye (2008, 223) göre, saldırganlık düzeyi puan ortalamaları bakımından, ticaret lisesi ve genel lisede öğrencilerinin, diğer okullardaki öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Saldırganlık düzeyi en düşük olan öğrencilerin ise fen lisesi ve imam hatip lisesinde okuyan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Fen lisesinde okuyan öğrencilerin üst düzeyde bir akademik başarı ve performans sergilemeleri gerekmektedir. Akademik beceriler, problemler ve engellemeler karşısında daha akılcı çözümler üretmeyi kolaylaştırabilir, bunun da bireylerdeki saldırgan davranışlarını azaltabileceği öne sürülmektedir. Diğer yandan bir meslek elemanı kimliği ile hareket etme duygusu meslek liseleri öğrencilerinde daha yüksektir. Bu nedenle saldırganlık düzeylerinin de düşük olması beklenen bir durumdur.

Diğer bir çalışmanın sonucunda, dini hizmetlere daha çok katılan öğrencilerin, varsayımsal durumlarda şiddet kullanma oranlarının daha düşük çıktığı ifade edilmiştir (DuRant, vd., 1996, 1106). Baş ve Kabasakal'ın (2010, 103) yapmış oldukları çalışma, saldırgan davranışlar ve akademik başarı arasındaki ilişkilere dair önemli sonuçlar vermiştir. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin saldırgan davranışları daha sık sergiledikleri, akademik başarısı yüksek öğrencilerin ise saldırgan davranışları daha düşük oranda sergiledikleri ortaya konmuştur.

Bu çalışmada anadolu lisesi öğrencilerinin düşmanlık alt ölçeği puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olmasının literatürde yer alan bulgularla örtüşmediği görülmektedir. Oysa Anadolu lisesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin başarı sıralamasına göre yerleştikleri göz önüne alındığında bu öğrencilerin saldırganlık ve alt boyutları puanlarının diğer gruplara oranla daha düşük çıkması beklenir. Fakat elde edilen bulguya göre düşmanlık alt boyutu bakımından tersi bir durum ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, Anadolu lisesindeki öğrencilerin daha fazla başarı odaklı çalıştıklarının ve başarı bakımından bir yarışma psikolojisi içerisinde olmalarının, saldırganlığın içte tutularak, düşmanlık duygularına dönüşmüş bir biçimde ortaya çıktığı şeklinde yorumlanabilir.

"Bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin ***sınıf düzeyine*** göre saldırganlık ölçeği toplam puanı bakımından 11. sınıfların puanlarının 9. sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu, düşmanlık alt boyutunda ise 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin puanlarının 9. sınıf öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözel saldırganlık alt boyutu puanları bakımından ise 9. sınıflar ile 11. sınıflar arasında anlamlı düzeyde bir farkın olduğu ve bu farkın 11. sınıfın puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığı saptanmıştır. Buradan sınıf düzeyi yükseldikçe puanlarında anlamlı bir biçimde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öfke ve fiziksel saldırganlık bakımından gruplar arasında herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır.

Çatışmaların çözümünde şiddet kullanmaya eğilim oranının yaşça büyük olan öğrencilerde daha yaygın olduğu, öğrenci gruplarının yaşla birlikte fiziksel kavga etme oranları açısından anlamlı farklılaşmaların olduğu ortaya konmuştur (DuRant vd., 1996, 1106; Baş ve Kabasakal'ın 2010, 104).

Literatürde yer alan bazı araştırmalar ise bu sonucun tersi bir durumu ortaya koymaktadır. Burak'ın (2013, 156-173) çalışmasında, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Demirtaş & Ferligül'ün (2014, 105), Demirtaş & Çakılcı'nın (2014, 105) çalışmalarında da şiddet içerikli çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerin saldırganlık toplam puanları ve tüm saldırganlık alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlarla yaş arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu bulguyu, genel olarak yaşla birlikte öz denetimin arttığı gerçeğinden hareketle açıklamak mümkündür. Aynı zamanda bu bulgu, çevrimiçi oyun bağımlılığı açısından, daha küçük yaş gruplarındaki bireylerin daha çok risk altında olduğu gerçeğini de vurgular niteliktedir.

Bu tartışmalar dikkate alındığında öğrencilerin saldırganlık puanları değerlendirilirken, yaşça daha büyük olan ve belli bir gelişim döneminde olan ayrıca mezuniyet ve sınav stresi taşıyan öğrencilerin puanlarının yorumlanmasında bu faktörlerin de etkilerinin göz önüne alınmasının gerektiğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerinin saldırganlık puanları arasında ***gelir düzeyi*** *bakımından fark var mı?"* sorusunun cevabını ortaya koymak amacıyla grupların puanları üzerinde tek faktörlü varyans analizi tekniği uygulanmış ve bu analizden elde edilen sonuca göre saldırganlık ölçeği toplam puanı alt boyutları bakımından farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Bu bulguya ilişkin olarak daha net sonuçlara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın bulguları ile literatürde yer alan bazı araştırma bulgularının örtüşmediği görülmektedir. DuRant vd.'nin (1996, 1106) ifade ettiğine göre Amerika'da yaşayan, Afrikalı-Amerikalı öğrenciler ile beyaz öğrencilerin, Varsayımsal Durumlarda Şiddet Kullanımı Ölçeği puanları bakımından önemli derecede farklılık gösterdikleri ifade edilmiştir. Afrikalı Amerikalıların ölçekten beyaz öğrencilere kıyasla daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum üzerinde, Afrikalı Amerikalıların bulundukları sosyo-ekonomik düzey göz önüne alındığında, daha sağlıklı bir yorum yapılabilecektir. Gelir düzeyi ailelerin sosyo-ekonomik düzeyini belirleyen en önemli faktörlerdendir. Bu çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini tespit etmeye yönelik olarak standart bir ölçek uygulanmamıştır. Sadece öğrencilerin kendi ifadelerinden hareketle bu sınıflama yapılmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile bilgisayar oyunu oynama ve saldırganlık düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğu düşünülerek bu değişken incelenmek istenmiştir. Fakat bu değişken açısından herhangi bir farkın elde edilmemiş olması, grupların bu açıdan birbirlerine benzerlik gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Cömert ve Kayıran'ın (2010, 168-169) ifade ettiğine göre oynanan oyunların, üstün ve zayıf yanlarının aile içerisinde tartışılması, eksik yönlerinin eleştirmesi, çocuklara katkılarının olup olmadığını değerlendirilmesi önemlidir. Çocukların zamanları belirlenmeli ve çocukların bu sürelere uyması sağlamalıdır. internette vakit geçirme ve internet kafe ziyaretlerini azaltma konusunda çocuklara katı kısıtlamalar ve cezalar vermek yerine onlarla karşılıklı konuşma ve ikna yolu seçilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bütün bunları aile içerisinde düzenleyebilmek için ailenin gelir düzeyi ve ebeveynleri eğitim düzeyi önem kazanmaktadır. Bu becerilerin belirli bir eğitim seviyesiyle yakından ilgili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerinin saldırganlık puanlarının ***kardeş sayısına*** göre incelenmesi sonucunda saldırganlık toplam puanı, fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık alt boyut puanları bakımından gruplar arasında farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu değişkenin incelenmesindeki ana düşünce çok çocuklu ailelerde kardeşlerin birbirleriyle daha çok vakit geçireceği ve bilgisayar oyunlarına daha az yönelecekleri düşüncesidir. Fakat elde edilen sonuçların bunu doğrulamadığı görül-

mektedir. Kardeş sayısı aile içerisinde etkileşimi artıran bir etmendir. Bu bakımdan aile içerisinde etkileşimin olmaması bireylerde bilgisayar ve diğer medya organlarına yönelmede önleyici bir faktör olabileceği düşünülmüştü.

Bağımlılık, sosyal izolasyon ve kontrol güçlüğünün saldırganlık düzeyini yormamaktadır (Demirtaş ve Çakılcı, 2014, 105; Burak, 2013, 156-173). Diğer bir ifadeyle sosyal etkileşim azlığının saldırganlık üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında kardeş sayısının fazla oluşu kardeşler arasındaki iletişimin yoğunluğunu artıracağından dolayı sosyal izolasyonun daha az gerçekleşmesi olasılığıyla bilgisayar ve internet oyunlarına yönelimin düşeceği varsayılmıştır.

Bilgisayar oyunu oynayan ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık puanları arasında oyun ***oynama suresi*** *bakımından fark var mı?* sorusunun cevabını ortaya koymak amacıyla grupların puanları üzerinde Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi tekniği uygulanmış ve bu analizden elde edilen sonuca göre saldırganlık ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve sözel saldırganlık ile oynama süreleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Literatürde Katılımcıların video oyununa ayırdıkları süre ile saldırganlık puanları arasında yüksek düzeyde doğrusal anlamlı bir ilişki bulunduğuna ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Demirtaş ve **Çakılcı**, 2014, 105; Colwell ve Payne, 2000, 295; Colwell & Kato, 2003, 155; Burak 2013, 156-173). Gentile ise (2009, 594) patolojik oyuncuların, patolojik olmayan oyunculara oranla bilgisayar oyunlarına iki kat daha fazla zaman harcadıklarını, okulda daha kötü notlar aldıklarını ve dikkat problemleri gösterdiklerini ifade etmiştir. Şelimen ve Ceylan (2018, 673) yaptıkları çalışmalarında, çocukların bilgisayar oyunu oynama alışkanlığı ile saldırganlık davranışı arasındaki ilişki incelenmiş ve bilgisayar oyunu oynamayan çocuklardan, oyuna en fazla vakit ayıran çocuklara doğru şiddet eğiliminde artış olduğu ifade edilmiştir.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Bilgisayar oyunlarında şiddet içerikli olanların satışına ve dağıtımına yasal zeminde denetimin getirilmesi,

2. Çocukların fiziksel saldırganlığa yol açan oyun içeriklerinden uzak tutulması yönünde çalışmaların yapılması ve kendilerini fiziksel olarak daha sağlıklı yollarla ifade etmelerine imkan sunan ortamların hazırlanması,

3. Özellikle kız öğrencilerin duygularını ifade edebilmelerine imkan verilmesi,

4. Meslek lisesi dışındaki okul türlerinde öğrenciler üzerindeki stres faktörlerinin azaltılması ve stresle olumlu baş etme yollarının öğretilmesi,

5. Okullarda zorbalıkla ilgili farkındalık artırıcı eğitimlerin verilmesi,

6. Saldırganlık içeren oyunlar konusunda ve diğer sanal ortam oyunları hakkında çocukların ve ebeveynlerin denetim sağlamaları konusunda bilinçlendirilmeleri,

7. Çocukların okul dışı vakitlerini verimli ve şiddetten uzak bir biçimde değerlendirebilecekleri alternatiflerin sunulması,

8. Çocukların ve gençlerin kendilerini uygun yollarla ifade edebilme becerilerini geliştirici eğitim içeriklerinin sunulması,

9. Daha farklı değişkenler kullanılarak çalışmanın tekrar edilmesi,

önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adachi, Paul J.C., Willoughby T. (2011). "The effect of violent video games on aggression: Is ıt more than just the violence?", **Aggression and Violent Behavior,** 16, (2011), p.55-62.

Anderson, C. A., Murphy C. R. (2003). "Violent video games and aggressive behavior in young women", **Aggressıve Behavıor,** Volume 29, pages 423–429.

Anderson,C.A., Bushman, B.J. (2001). "Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: a meta-analytic review of the scientific literature", **Psychological Science**, 2001. Vol 12, Issue 5, 351-359

Arriaga P., Esteves F., Carneiro P., Monteiro M. B. (2006). "Violent computer games and their effects on state hostility and physiological arousal", **Aggressıve Behavıor,** Volume 32, pages 146–158.

Arslan C., Hamarta E., Arslan E., Saygın Y. (2010). "Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi", İlköğretim Online, 9(1), 379-388.

Baş U. A., Kabasakal T. Z.(2010). "**İlköğretim** okullarında saldırganlık ve şiddet davranışlarının yaygınlığı**", İlköğretim Online**, 9(1), 93-105, 2010. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr.

Bluemke M., Friedrich M., Zumbach J. (2010). "The **ınfluence** of violent and nonviolent computer games on **ımplicit** measures of aggressiveness", **Aggressıve Behavıor,** Volume 36, pages 1–13 (2010).

Burak,Y., Ahmetoğlu, E. (2015). "Bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık düzeylerıne etkisinin incelenmesi", **Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 10/11 Summer 2015, p. 363-382 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/ TurkishStudies.8430 ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey

Burak, Y. (2013). **Bilgisayar Oyunlarının İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi**, T.C. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens-

titüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2013; 156-173

Christakis, Dimitri A., Zimmerman Frederick J. (2007). "Violent television viewing during preschool is associated with antisocial behavior during school age", **Pediatrics,** Volume 120, Number 5, November 2007

Colwell J., Kato M. (2003). "Short Note investigation of the relationship between social isolation, self-esteem, aggression and computer game play in Japanese adolescents", **Asian Journal of Social Psychology**- 6: 149–158

Colwell J., Payne, J. (2000). "Negative correlates of computer game play in adolescents", **British Journal of Psychology** (2000), 91, 295±310.

Committee On Public Education (2001). "Media violence", American Academy Of Pediatrics, **Pediatrics,** Vol. 108 No. 5. p.1222-1226.

Çankaya G. Ergin H. (2015). "**Çocukların** oynadıkları oyunlara göre empati ve

saldırganlık **düzeylerinin incelenme**si". **Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi** C.1(2).11-13 Mayıs.

Çelikkaleli Ö., Gökçakan N. , **Çapri** B. (2005). "Lise öğrencilerinin bazı psikolojik ihtiyaçlarının cinsiyet, okul türü, anne ve baba eğitim düzeyine göre incelenmesi", **Uludağ Üniversitesi** *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII (2), 2005, 245-268

Demirtaş M. H. A., Ferligül Ç. E. (2014). "Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık", **Anatolian Journal of Psychiatry,** 2014; 15:99-107

Demirtaş, M. A. (2013). "Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması", **Türk Psikiyatri Dergisi,** 2013;24(2): 124-129

Dolu O., Büker H., Uludağ Ş. (2010). "**Şiddet** içerikli video oyunlarının çocuklar ve gençler üzerindeki etkileri: saldırganlık, şiddet ve suça dair bir değerlendirme", **Adli Bilimler Dergisi / Turkish Journal Of Forensic Sciences**, 9 (4): 54 - 75,

DuRant, R. H., Treiber F., Goodman E., Woods E. R. (1996). "Intentions to use violence among young adolescents", American Academy of Pediatrics. **Pediatrics**, 1996;98;1104.

Efilti, E. (2008). "Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağı'nın karşılaştırmalı olarak incelenmesi", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 19 -213-230.

Funk, J. B., Brouwer, J, Curtiss K., McBroom E. (2009). "Parents of preschoolers: expert media recommendations and ratings knowledge, media- effects beliefs, and monitoring practices", **Pedıatrıcs,** Volume 123, Number 3.

Gentile D. (2009). "Pathological video-game use among youth ages 8 to 18. a national study", **Psychological Science,** Vol. 20, No. 5.

Griffiths, M. (1999). "Vıolent video games and aggression: a review of the literature", **Aggression and Violent Behavior**, Vol. 4, No. 2, pp. 203–212, 1999.

Grüsser S.M.,Thalemann R., Griffiths M.D. (2007). "excessive computer game playing: evidence for addiction and aggression?", **Cyber Psychology & Behavior**, Vol. 10 (2) Apr. 2007.

Hasan Y., Bègue L., Scharkow M, Bushman B. J. (2013). "The more you play, the more aggressive you become: A long-term experimental study of cumulative violent video game effects on hostile expectations and aggressive behavior", **Journal of Experimental Social Psychology,** 49 (2013) 224–227.

Karasar, M. (1986). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. **Kavramlar, ilkeler, yöntemler**. Bilim Yayınları. Ankara.

Öğülmüş, S. (2006). "Okullarda **şiddet ve alınabilecek önlemler**." **Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi,** 2(7),16-24.

Önen, E. (2009). "Saldırganlık Ölçeği'nin Psikometrik Niteliklerinin Türk Ergenleri İçin İncelenmesi", **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,** 2009, 4 (32), 75-84

Rich M., Woods Elizabeth R., Goodman E., Emans, J., DuRant Robert H. (1998). "Aggressors or victims: Gender and race in music video violence", **Pediatrics,** Vol. 101 No. 4 April 1998

Strenziok, M., Krueger F., Deshpande, G., Lenroot K. R., Meer E., Grafman, J., (2011). "Fronto-parietal regulation of media violence exposure in adolescents: a multi-method study", SCAN (2011) 6, 537-547. Downloaded from http://scan.oxfordjournals.org/

Şelimen M. ve Ceylan H. 2018). "**Şiddet** içeren bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık davranışı **üzerindeki etk**ileri" **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi** / *Cilt: 11 Sayı: 60, 668-674.*

The Australian Psychological Society (2000). "The effects of violent media on children". www.psychology.org.au. adresinden 06.02.2018 tarihinde alınmıştır.

Uzbaş, A. ve Z. Topçu Kabasakal (2010). "İköğretim okullarında saldırganlık ve şiddet davranışlarının yaygınlığı", **İlköğretim Online**, 9(1), 93-105.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 222, (233-253)

FELSEFE DERSİNDE ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİ'NE DAYALI ETKİNLİKLERİN YARATICILIK, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE AKADEMİK ÖZ YETERLİĞE ETKİSİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Güler AKKILIÇ[1], Sinan KOÇYİĞİT[2]

1 Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, e-posta: guler.akkilic@hotmail.com, ORCID ID: 0000 0002 3004 9863.

2 Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta: kocyigit@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000 0002 7242 6209.

Geliş Tarihi: 02.01.2019 **Kabul Tarihi:** 16.04.2019

Öz: Araştırmada, Felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliğe etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel modelle yapılan araştırmanın çalışma grubu, Erzincan ilindeki bir okulda, 11. sınıfta öğrenim gören 40 lise öğrencisinden oluşmaktadır. İki grupta uygulama yapılmadan önce gruplar AGNO ve ön test puanları bakımından denkleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 8 haftadır. Araştırmada "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" sözel formları; "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma gruplarının grup içi karşılaştırmalarda Willcoxon İşaretli Sıralar Testi ve gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile yürütülen uygulamalar lise öğrencilerinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlilik inancı, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, altı şapkalı düşünme, düşünme.

THE EFFECTS OF THE TEACHING ACTIVITIES IN PHILOSOPHY CLASS BASED ON THE SIX THINKING HATS TECHNIQUE ON STUDENTS' CREATIVITY, CRITICAL THINKING AND ACADEMIC SELF-EFFICACY

Abstract:

In this research, it was aimed to investigate the effects of the teaching activities in Philosophy Class based on the Six Thinking Hats technique on students' creativity, critical thinking and academic self-efficacy. This is a quasi-experimental study with pre-test and post-test experimental and control group design, and the each study group consisted of 40 11th grade students in a public school in Erzincan. Both groups were equilibrated with respect to GPA and pre-test scores. The experimental period of the study took 8 weeks. The "Torrance Creative Thinking Test (TCTT)" verbal A and B forms, "Critical Thinking Tendency Scale" and "Academic Self-efficacy Scale" were utilized. The Willcoxon Marked Rank Test was used for the intra-group comparisons, and the Mann-Whitney U test was used for the intergroup comparisons. According to the results of the research, activities conducted through the Six Thinking Hats Technique are positively impacting high school students' creative thinking, critical thinking and academic self-efficacy.

Keywords: Self-efficiacy belief, critical thinking, creative thinking, six thinking hats, thinking.

Giriş

İnsanın toplum ve doğaya uyum sağlamasını, kendisine sunulan olanakları ihtiyaç duyduklarını karşılamada kullanmasını sağlayan temel niteliği düşünme becerisidir. Genel anlamda düşünme, bireylerin hayatlarına yönelik amaçları belirlemesi, karşılarına çıkan problemleri ve birtakım güçlükleri önceden kestirerek, bunlara çözüm yolları geliştirmesi, yeni kavramlar üretme ve güven içinde yaşaması için kullanılmaktadır (Kazancı, 1989). Düşünme eylemi, belirli alt ve üst sınırlar içerisinde doğuştan getirilmiş olsa bile, yaşantı yoluyla da geliştirilebilmektedir. Fakat düşünme becerisi, doğuştan gelen diğer bazı beceriler gibi tekrar tekrar kullanılmazsa sınırlı bir çerçevede kalmaktadır. Eğitim bu noktada devreye girerek, söz konusu becerilerin gelişimini sağlamaktadır (Doğanay, 2007). Öğretim ortamının buna göre düzenlenmesi, düşünme becerilerini geliştirecek öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilmesi son derece

önemli olmaktadır. Düşünme becerilerindeki bu gelişim, bireyin hayatının kolaylaşmasını sağlayan en önemli yetenek olarak görülmektedir (Bono, 2014).

Bireylerin düşünme üretebilmesi, onların zihinsel bağlantılar kurmalarıyla yakından ilgilidir. Bu bağlantıların kurulması ise öğretim ortamı ve buna bağlı bazı diğer değişkenlerin uygunluğunu gerektirir. Bu noktadan hareketle, her bir düşünme becerisi kendi düşünme sistemini doğurmaktadır ve bu sistemler her bir alana farklı katkılar sağlamaktadır. Bu araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin kullanıldığı felsefe dersinde lise öğrencilerinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliliklerine etkisi incelenmiştir.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği bir probleme çözüm üretmek amacıyla ortaya konulan ve duygulardan bağımsız şekilde ifade edilen düşünmelerden oluşur. Kişi tarafından ortaya konulan fikir bireyin kendi duygularından veya görüşlerinden bağımsız olduğu için görüş belirtirken özgür davranır ve kabul görememe korkusu yaşamaz. Ayrıca teknik yaratıcı düşünme becerisini de artırır (Arslan, 2007). Bu teknik, var olan düşünme yönlerinin bir birbirine karışmasını engeller. Çünkü her şapka düşünmenin farklı bir boyutunu ele alırken, düşünme ve duygu arasına gerekli mesafeyi koyar. Karşımıza çıkan problem ne olursa olsun zaman zaman sezgilere, zaman zaman da mantığımıza ihtiyaç duyarız. Fakat sorun çözerken, sık sık bu ikisi arasında gidip geliriz. İkisine de eşit miktarda ihtiyacımız olduğu düşünülürse, Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde, aklı ve sezgiyi bir savaş hâlinde görmek yerine, birbirlerine yol veren, birbirlerini dinleyen iki arkadaş gibi görmek mümkün olacaktır (Bono, 2014).

Eğitimin temel işlevi, öğrencilerin öz düşünce becerilerini geliştirerek, onlara her durumda kendini temsil etme becerisi kazandırmaktır. Rudowicz (2003)'e göre, eğitim bireyleri modern yaşama hazırlamalıdır ve modern yaşam kişilerin karmaşık bir şekilde ortaya çıkan bireysel, toplumsal, mesleki problemlerle nitelikli olarak başa çıkmalarını sağlayacak olan "yaratıcı düşünce becerilerini" kullanmalarını gerektirmektedir. Fakat örgün eğitim, eleştirel ve yaratıcı düşünce yerine geleneksel düşünceyi sürdürmeyi hedefleyen bir görünüm içerisindedir (Öztürk, 2007). Bundan dolayı söz konusu becerilerin gelişimine katkı sağlayacak yöntem ve teknikler geliştirilmeli, uyarlanmalı ve kullanılmalıdır. Bono'nun Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile öğrencilerin akademik öz yeterlilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi sağlanacaktır. Çünkü Altı Şapkalı Düşünme Tekniği sayesinde öğrenciler konuya çeşitli açılardan bakma fırsatını yakalamaktadırlar. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile duyguları mantıktan; yaratıcılığı, kalıp yargılardan ayırarak lateral düşünme becerisi kazandırılmaktadır (Bono, 2014). Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, daha pratik ve iyi düşünebilme, büyük ölçüde pozitif tutum geliştirme, özellikle karar verme becerisinde ve yeni fikirler üretme konusunda bireye yardımcı olmaktadır. Bu teknik yalnızca öğrenenlerin düşünme sistemlerine katkı sağlamanın yanında davranış kazandırma, disiplinli bir sınıf ortamı sağlama, günlük hayattaki problemleri çözme bakımından önemlidir (Can, 2005).

Yöntemin varsayımları, eğitimin temel amaçları olan bireyin sahip olduğu becerilerin geliştirilmesi, yaratıcı, sorgulayan bir nesil yetiştirmek, kişinin orijinal özelliklerini ortaya çıkarabilmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu alanda araştırma yapılması kaçınılmaz olmuştur. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'yle ilgili olarak yapılan bazı araştırmalardan; akademik başarıya etkisi (Altıkulaç & Akhan, 2010; Arıcı, 2016; Can, 2005; Kaya, 2013; Kırmızı, 2012; Özen, Gül & Gülaçtı, 2012), problem çözmeye etkisi (Aydın, 2012), eleştirel düşünmeye etkisi (Çakmak, 2015), duyuşsal becerilere etkisi (Grove, 2011), yaratıcı düşünme ve derse karşı tutuma etkisi (Karadağ, Sarıtaş & Erginer, 2009) ve konuşma becerilerine etkisi (Orhan, 2010) incelenmiştir.

Bu alanda yapılan araştırmalar gösteriyor ki, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği konuşma, yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ve akademik başarıları konusunda öğrencilere katkı sağlamıştır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile ilgili yapılan araştırmalar, yöntemin özellikle "akademik başarıya etkisi" açısından ele alınmıştır ve araştırmaların sayısı oldukça az ve belirli bir çerçevede kalmıştır. Oysaki Bono (2014)'ya göre Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde kişiler kendine güven duyarak, sorgulayarak, kendini ifade ederek, yeni orijinal argümanlar ortaya koyarak fikirlerini açıklama olanağı bulur. Eleştirel, yaratıcı, lateral düşünme ve karar verme becerisini geliştirir. Tam bu noktada, Felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne dayalı etkinliklerin çalışılmamış yönlerden ele alınarak, öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz yeterliğe etkisi olup olmadığının araştırılmasına yönelik bir ihtiyaç doğmuştur. Ayrıca, sınıf ortamında son derece faydalı olabilecek bu tekniğe ilişkin araştırmaların azlığı, akademik literatürü zenginleştirmek, sınıf içi verimi arttıracak uygulamaları tanıtmak, sorgulayan ve üreten bireyler yetiştirme amacını gerçekleştirme bakımından bir eksikliktir. Bu nedenle bu araştırma belirtilen alanlardaki eksiklikleri gidermeye büyük oranda katkı sağlaması yönünden de önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, 11. sınıf felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne göre planlanan uygulamaların öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik öz yeterliliklerine etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. On birinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme puanlarına göre;

   1.1. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

   1.2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

   1.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. On birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarına göre;

   2.1. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

   2.2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

   2.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. On birinci sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlilik puanlarına göre;

   3.1. Deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

   3.2. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

   3.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel modelde yürütülmüştür. "Modelde bir deney ve bir kontrol grubu AGNO ve ön test sonuçlarına göre eşleştirilmiştir. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanmışlardır." (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Araştırmada bu modelin kullanılmasının nedeni, gruplara karşılaştırılabilir işlemlerin uygulanması ve ortaya çıkan etkilerin incelenmek istenmesidir. Bu model sayesinde araştırma konusunu sebep-sonuç ilişkisi ile irdelemek, ön test-son test, son test-son test gibi veriler arasındaki ilişkiyi inceleyerek nicel bir takım sonuçlar elde etmek ve elde edilen verilere istatistiksel işlemler uygulandığında anlamlı farklılıkların olup olmadığını belirlemek mümkün olmaktadır (Çepni, 2014).

Araştırmada iki gruba Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test olarak uygulanmış, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca katılımcıların çalışmaya başlayana kadar elde ettikleri akademik başarı puanları istatistiksel olarak denkleştirilmiştir. Gruplardan hangisinin deney ve kontrol grubu olacağına ilişkin seçim yansız atama şeklinde olmuştur.

Araştırma için 8 hafta boyunca deney grubuyla, Felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği uygulanmış, kontrol grubunda ise verilen müfredatın dışına çıkmadan ders işlenmiştir. 8 haftanın sonunda hem deney hem de kontrol grubuna aynı testler

son test olarak uygulanmış, iki grubun ön test-son test puanları arasında meydana gelen değişimlerin anlamlı bir sonuç ortaya çıkarıp çıkarmadığı test edilmiştir.

Araştırmada bağımsız değişken Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, bağımlı değişken ise yaratıcı düşünme becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve akademik öz yeterliliktir. Bu bağlamda araştırmada, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerinde etkisi araştırılmıştır.

Çalışma Grupları

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında 11. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda 20'şer öğrenci bulunmaktadır. Ancak yaratıcılığa ilişkin uygulanan ölçme aracını kontrol grubundan 2 öğrenci doldurmak istememiş ve yaratıcılığa yönelik karşılaştırmalar deney grubundan 20, kontrol grubundan 18 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada gruplardaki öğrencilerin akademik başarı puanları arasında karşılaştırma yapılmış ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark çıkmayana kadar eşleştirme süreci devam etmiştir. Deney ve kontrol gruplarının akademik not ortalamaları bakımından yapılan karşılaştırma sonucunda deney grubunun *21.40*, kontrol grubunun *19.60* sıra ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Yapılan istatistik işlemlerin sonucuna göre *(U=-.487, p>.05)* deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen sonuca göre deney ve kontrol grubu sıra ortalaması bakımından benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Sınıflarda uygulamalar yapılmadan önce deney ve kontrol grubuna Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği ve Eleştirel Düşünce Eğilimi Ölçeği ön test olarak uygulanmış, iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Grupların ön test puanlarının istatiksel sonuçlarına göre *(p>.05)* deney ve kontrol grubunun birbirlerine denk olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar şöyledir;

- Gruplara sürecin başında ön test olarak uygulanan Yaratıcı Düşünme Ölçeği sonucuna göre ön test puanları sözel akılıcılık *(DG=20.48 ve KG=18.42; U=-0.572, p>.05)*, sözel esneklik *(DG=21.73 ve KG=17.03; U=-1.306, p>.05)*, sözel orijinallik *(DG=21.03 ve KG=17.81; U=-0.896, p>.05)* ve sözel toplam *(DG=21.35 ve KG=17.44; U=-1.082, p>.05)* puanları bakımından yaratıcı düşünme becerisine yönelik deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme ön test puanlarının karşılaştırılması sonucunda deney grubunun 19.05, kontrol grubunun 21.95 sıra ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Buna göre eleştirel düşünmeye yönelik deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir *(U=171.00, p>.05).*

- Akademik öz yeterliliğe yönelik puanlarının analiz sonuçlarına göre, deney grubunun 20.18, kontrol grubunun 20.83 sıra ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Buna göre akademik öz yeterlilik becerisine yönelik deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır *(U=193.500, p>.05).*

Veri Toplama Araçları

Araştırmada hem grup eşleştirmelerine hem de grupların özelliklerinin tanımlanması açısından kullanılacak kişisel bilgi formları oluşturulmuştur. Bu kişisel bilgi formlarında öğrencilerin adı ve soyadı, cinsiyetleri, sınıfları ve akademik ortalamalarına yönelik ifadeler yer almaktadır. Diğer veri toplama araçları ise; Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği'dir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi: Test, "Sözel" ve "Şekilsel" formlar olmak üzere iki ayrı kitapçık formundan oluşmaktadır. Bu testte bulunan her bir formun kendi içinde alt faaliyetleri bulunmaktadır. Sözel form kendi içinde 3 alt faaliyetten oluşur. Bunlar; sözel akıcılık, sözel esneklik, sözel orijinallik puanlarıdır. Torrance tarafından Amerika'da yapılan geçerlik ve güvenirlik araştırmaları sonucunda, testin yaratıcılığı ölçmede geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Aslan, 2001).

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği: Yirmi altı maddeden oluşan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EMI), 5'li Likert tipinde olan bir ölçme aracıdır. Ölçekte 5, 4, 3, 2 ve 1 şeklinde puanlanan maddelerden beş puan, öğrencinin eleştirel düşünme eğiliminin yüksek, bir puan ise bu eğiliminin düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Eleştirel düşünme eğilimini ölçmek amacıyla Ricketts ve Rudd (2005) tarafından geliştirilen EMI ölçeğinin içeriği temelde Facione (1990)'nin araştırmasından oluşturulmaktadır. Araştırmacılar üç yapısı olan yeni bir ölçme aracı oluşturabilmek için Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi ölçeğinin faktör analizinden elde edilen verileri kullanmışlardır (Demircioğlu, 2012). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Demircioğlu tarafından 2012 yılında yapılmıştır.

Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği: Akademik öz yeterlilik inançlarını ölçmek için kullanılan Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen üç boyuttan oluşan 33 maddelik Akademik Öz yeterlilik Ölçeği 5'li Likert (Oldukça Fazla: 5 puan, Fazla: 4 puan, Kısmen Fazla: 3 puan, Az: 2 puan, Oldukça Az: 1 puan) şeklindedir (Ekici, 2012). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik araştırmaları Ekici tarafından 2012 yılında yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada tüm veriler istatistik paket programına girilerek analiz edilmiştir. Çalışma gruplarının cinsiyet dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri çıkarılmıştır. Elde edilen verilerin normallik ölçütleri ve kişi sayısı (kişi sayısı<30) doğrultusunda parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Kul, 2014). Yaratıcılık, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterlilik ile ilgili elde edilen verilerin analizinde; gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Witney U Testi ve grup içi karşılaştırmalarda Wilcoxson İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında $p<.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularını cevaplandırmak için toplanan verilerin, istatistik paket programı yoluyla çözümlenmesi ile elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın soruları doğrultusunda elde edilen grup içi ön test-son test ve gruplar arası ön test-son test karşılaştırmalarında elde edilen bulgulara ait tablolar verilmiş ve açıklanmıştır.

Yaratıcı Düşünmeye İlişkin Bulgular

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin yaratıcı düşünmeye etkisine yönelik yapılan istatistik işlemlerin sonuçları Tablo 1, 2, 3, 4 ve 5'de verilmiştir.

Tablo 1. Gruplarda Sözel Akıcılık Toplam Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu

					Wilcoxon Testi		
		N	$\overline{X}$	**Ss**	**Sıra Ort.**	**Z**	**p**
Deney	**Sözel akıcılık toplam (Ön test)**	20	22.9	8.47	0	-3.921	**.001**
	Sözel akıcılık toplam (Son test)	20	45.25	14.23	10.5		
Kontrol	**Sözel akıcılık toplam (Ön test)**	18	22.28	9.6	6.6	-2.066	**.039**
	Sözel akıcılık toplam (Son test)	18	26.28	8.84	10		

Tablo 1'e göre, deney grubunda sözel akıcılık puanları bakımından ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır *(Z=-3.921, p<.01)*. Deney grubunda sözel akıcılık toplam son test puanı, ön test puanına göre anlamlı düzeyde yükselmiştir. Sözel akıcılık puanları bakımından kontrol grubunda da ön test ve son test arasında son test lehine ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur *(Z=-2.066, p<.05)*. Ancak Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun sözel akıcılık puanlarındaki artışın kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Gruplarda Sözel Esneklik Toplam Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu

					Wilcoxon Testi		
		N	$\overline{X}$	Ss	Sıra Ort.	Z	p
Deney	**Sözel esneklik toplam (Ön test)**	20	15.5	4.51	0	-3.923	**.001**
	Sözel esneklik toplam (Son test)	20	29.25	6.28	10,5		
Kontrol	**Sözel esneklik toplam (Ön test)**	18	13.61	4.23	6	-2.773	**.016**
	Sözel esneklik toplam (Son test)	18	16.78	6.16	9.64		

Tablo 2'e bakıldığında, deney grubunda sözel esneklik toplam puanları bakımından ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır *(Z=-3.923, p<.01)*. Deney grubunda sözel esneklik toplam son test puanı, ön test puanına göre anlamlı derecede yükselmiştir Sözel esneklik toplam puanları bakımından konrol grubunda da istatistiksel olarak anlamlı ve son test lehine bir fark bulunmuştur *(Z=-2.773, p<.05)*. Ancak deney grubunda sözel esneklik ön test-son test puanındaki artış kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

Tablo 3. Gruplarda Sözel Orijinallik Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu

					Wilcoxon Testi		
		N	$\overline{X}$	Ss	Sıra Ort.	Z	P
Deney	**Sözel orijinallik (Ön test)**	20	14.35	8.02	5.75	-3.361	**.001**
	Sözel orijinallik (Son test)	20	28.85	13.83	10.5		
Kontrol	**Sözel orijinallik (Ön test)**	18	12.39	7.96	8.33	-2.441	**.015**
	Sözel orijinallik (Son test)	18	15.67	8.57	9.14		

Tablo 3'e göre, deney grubunda sözel orijinallik puanları bakımından ön test son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır *(Z=-3.361, p<.01)*. Deney grubunda sözel orijinallik toplam son test puanı, ön test puanına göre anlamlı

derecede yükselmiştir. Sözel orijinallik puanları bakımından kontrol grubunda da son test lehine ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur *(Z=-2.441, p<.05)*. Ancak deney grubunda sözel orijinallik ön test-son test puanındaki artış kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

Tablo 4. Gruplarda Sözel Toplam Puanları Bakımından Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon Testi Sonucu

					Wilcoxon Testi		
		n	$\overline{X}$	**Ss**	**Sıra Ort.**	**Z**	**p**
Deney	**Sözel toplam (Ön test)**	20	-1.19	1.66	0	-3.92	**.001**
	Sözel toplam (Son test)	20	3.82	2.71	10.5		
Kontrol	**Sözel toplam (Ön test)**	18	-1.63	1.77	4.75	-2.896	**.014**
	Sözel toplam (Son test)	18	-0.27	1.8	10.86		

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunda sözel toplam puanları bakımından ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır *(Z=-3.92, p<.01)*. Deney grubunda sözel toplam son test puanı, ön test puanına göre anlamlı derecede yükselmiştir. Sözel toplam puanları bakımından kontrol grubunda da istatistiksel olarak anlamlı ve son test lehine bir fark bulunmuştur *(Z=-2.896, p<.05)*. Ancak deney grubunda sözel esneklik ön test- son test puanındaki artış kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

Tablo 5. Yaratıcı Düşünme Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

		Grup			Mann Whitney U Testi		
		N	$\overline{X}$	**Ss**	**Sıra Ort.**	**U**	**p**
Sözel akıcılık toplam (Son test)	**Deney**	20	45.25	14.23	26.75	-4.244	**.001**
	Kontrol	18	26.28	8.84	11.44		
	Toplam	38					
Sözel esneklik toplam (Son test)	**Deney**	20	29.25	6.28	26.55	-4.127	**.001**
	Kontrol	18	18.78	6.16	11.67		
	Toplam	38					

Sözel orijinallik (Son test)	**Deney**	20	28.85	13.83	24.83	-3.117	**.002**
	Kontrol	18	17.67	8.57	13.58		
	Toplam	38					
Sözel toplam (Son test)	**Deney**	20	3.32	2.71	26.45	-4.064	**.001**
	Kontrol	18	-0.27	1.8	11.78		
	Toplam	38					

Tablo 5 incelendiğinde, sözel akıcılık toplam son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunun sözel akıcılık toplam son test puanı deney grubuna göre anlamlı derecede düşüktür *(Z=-4.127, p<.01)*. Sözel esneklik toplam son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunun sözel esneklik toplam son test puanı deney grubuna göre anlamlı derecede düşüktür *(Z=-4.127, p<.01)*. Sözel orijinallik son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunun sözel orijinallik son test puanı deney grubuna göre anlamlı derecede düşüktür *(Z=-3.117, p<.01)*. Sözel toplam son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kontrol grubunun Sözel toplam son test puanı deney grubuna göre anlamlı derecede düşüktür *(Z=-4.064, p<.01)*.

Eleştirel Düşünmeye İlişkin Bulgular

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünmeye etkisine yönelik yapılan istatistik işlemlerin sonuçları Tablo 6 ve 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Grupların Ön Test ve Son Testte Göre Eleştirel Düşünme Düzeyi Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

					Wilcoxon Testi		
		N	$\overline{X}$	**Ss**	**Sıra Ort.**	**Z**	**p**
Deney	**Eleştirel düşünme (Ön test)**	20	88.80	18.08	1.00	-3.785	**.000**
	Eleştirel düşünme (Son test)	20	109.85	7.62	10.5		
Kontrol	**Eleştirel düşünme (Ön test)**	20	90.35	13.31	9.00	-2.123	**.034**
	Eleştirel düşünme (Son test)	20	94.66	12.76	9.38		

Tablo 6'da görüldüğü üzere, deney grubu eleştirel düşünme ön test 1.00 sıra ortalamasına, son test 10.5 sıra ortalamasına sahiptir. Deney grubundan elde edilen ön test ve son test sonuçlarına göre, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinde son test lehine anlamlı farklılık olduğu *(Z=-3.785, p<.001)* görülmektedir. Kontrol grubu eleştirel düşünme ön test 9.00 sıra ortalamasına, son test 9.38 sıra ortalamasına sahiptir. Kontrol grubunda da ön test ve son testlerden elde edilen sonuçlara göre, eleştirel düşünme düzeyinde istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu *(Z=-2.123, p<.05)* tespit edilmiştir.

Tablo 7. Eleştirel Düşünme Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

		Grup			Mann Whitney U Testi		
		N	$\overline{X}$	**Ss**	**Sıra Ort.**	**U**	**p**
Eleştirel düşünme (Son test)	**Deney**	20	109.85	7.62	29.10	28.00	**.000**
	Kontrol	20	94.66	12.76	11.90		
	Toplam	40					

Tablo 7'de görüldüğü üzere, deney grubunun sıra ortalaması 29.10 iken, kontrol grubunun sıra ortalaması 11.90 bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerisine yönelik puanlarının Mann Whitney U testi sonuçlarına göre *(U=28.00, p<.001)* deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı fark deney grubunun lehinedir.

Akademik Öz Yeterliliğe İlişkin Bulgular

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin akademik öz yeterliliğe etkisine yönelik yapılan istatistik işlemlerin sonuçları Tablo 8 ve 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Grupların Ön Test ve Son Teste Göre Akademik Öz Yeterlilik Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

						Wilcoxon Testi	
		n	$\overline{X}$	Ss	Sıra Ort.	Z	p
Deney	**Akademik öz yeterlilik (Ön test)**	20	104.55	16.77	.00	-3.922	**.000**
	Akademik öz yeterlilik (Son test)	20	130.65	9.53	10.5		
Kontrol	**Akademik öz yeterlilik (Ön test)**	20	103.70	15.08	8.81	-.987	.324
	Akademik öz yeterlilik (Son test)	20	103.78	14.99	8.86		

Tablo 8'de görüldüğü üzere, deney grubu akademik öz yeterlilik ön test puanları .00 sıra ortalamasına, son test puanları ise 10.5 sıra ortalamasına sahiptir. Deney grubundan elde edilen ön test ve son test sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik öz yeterlilik puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu *(Z=-3.922, p<.001)* görülmektedir. Kontrol grubu akademik öz yeterlilik ön test puanları 8.81 sıra ortalamasına, son test puanları 8.86 sıra ortalamasına sahiptir. Elde edilen bulgulara göre, kontrol grubunun akademik öz yeterlilik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık *(Z=-.987, p<.05)* bulunmamıştır.

Tablo 9. Akademik Öz Yeterlilik Son Test Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

		Grup				Mann Whitney U Testi	
		n	$\overline{X}$	Ss	Sıra Ort.	U	p
Akademik öz yeterlilik (Son test)	**Deney**	20	117	14.99	28.68	36.5	**.000**
	Kontrol	20	85	9.53	12.33		
	Toplam	40					

Tablo 9'da görüldüğü üzere, deney grubunun akademik öz yeterlilik son test puan sıra ortalaması 28.68 iken, kontrol grubunun son test puan sıra ortalaması 12.33 bulunmuştur. Akademik öz yeterliliğe yönelik puanların Mann Whitney U testi sonuçlarına göre *(U=36.5, p<.001)* deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu anlamlı fark deney grubunun lehinedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada; Felsefe dersinde Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne dayalı etkinliklerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve akademik öz yeterliğe etkisi incelenmiştir. Araştırmada hem deney grubundan hem de kontrol grubundan elde edilen yaratıcı düşünme ön test ve son test puanları ile grup içi (ön test ve son test arasındaki fark) ve gruplar arası (deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark) karşılaştırmalarda deney ve kontrol grubunun ön testlere göre son testlerinde anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür. Ancak bu artış deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek bir düzeyde olmuştur. Deney ve kontrol grubunun yaratıcı düşünmelerine yönelik son test karşılaştırmalarında ise ortaya çıkan sonucun deney grubu lehine ve anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Yani, doğası gereği farklı düşünme ve tartışma ortamı yaratan lise 11. sınıf Felsefe dersinde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin de yaratıcılık puanlarında artış olmuştur. Araştırmada beklenen sonuç ise Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubundan farklı olarak yaratıcı düşünmelerindeki gelişimin daha ileri düzeyde olmasıdır. Ulaşılan sonuç bu beklentiyi doğrulamıştır. Her ne kadar kontrol grubunun yaratıcılık puanları ön testte göre anlamlı düzeyde artmış ise de başta (ön teste) benzer olan ve anlamlı düzeyde farklılık göstermeyen deney ve kontrol grubu yaratıcılık puanları son testlerde deney grubunun lehine anlamlı düzeyde artmıştır.

Bu sonuç, hem farklı şekillerde düşünme süreçlerine sokan hem de doğrudan yaratıcı düşünmeye zorlayan bir şapka rengine sahip olan (yeşil şapka) Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, yaratıcı düşünmeyi desteklediğini göstermiştir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin yaratıcı düşünmeyi desteklediğini ortaya koyan araştırmalar (Azeez, 2016; Bezir & Baran, 2014; Carl, 1996; Ercan & Bilen, 2014; Göçmen, 2017; Gözlükaya Işık, 2014; Kenny, 2003; Koray, 2005; Ziadat & Al Ziyadat, 2016) bu araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir.

Bilginin öğrenciler tarafından hazır olarak alınıp, ezberlenip gerektiğinde geri çağrılarak kullanılmasından çok daha farklı süreçleri kapsaması gereken eğitim ve öğretim süreçleri, öğrencilerin farklı düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemelidir. Günümüz modern eğitim anlayışı öğretmen temelli ve bilgiyi pasif olarak olduğu gibi alan öğrenci bakış açısını değiştirmeye çalışmaktadır (Ziadat & Al Ziyadat, 2016). Bireyi pasif bilgi alıcı konumundan çıkararak aktif düşünme süreçlerine sokan, özgün ve yaratıcı düşünmeye zorlayan Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, öğrencileri modern eğitim anlayışının gerektirdiği öğrenme süreçlerine sokmaktadır. Örneğin Carl (1996) tarafından argümantasyon ve altı şapkalı düşünme tekniklerinin karşılaştırıldığı araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin argümantasyon tekniğine göre öznel, nesnel, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini daha fazla içerdiği ve grup tartışmalarında argümantasyon tekniğine göre daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı tespit edilmiştir.

Edward De Bono (2014)'ya göre, düşünme faaliyeti önündeki en önemli engel "karmaşa" hâlidir. Birey, düşünme esnasında birden fazla şeyi aynı anda gerçekleştirmek ister. Düşünmeyle birlikte işlenen duygu, bilgi, hayal, beklenti gibi değişkenler ortaya çıkan bilgiyi belirlemektedirler. Eğer öğrencilere farklı düşünme fırsatları vermek isteniyorsa Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile bu süreç yönetilebilir ve her bir faaliyet diğerinden ayrılabilir. Çünkü Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nde takılan şapkaların rengine göre fikir üreten öğrenci düşünceye etki eden tüm değişkenleri birbirinden ayırmak zorunda kalır. Bu konuda çalışma yapan Gözlükaya Işık (2014); Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin konu üzerinde çok farklı açıları ele alarak, eleştirel fikirler üretmede, yaratıcı düşünmeye teşvik etmede, yeni fikirler üretmede zorlayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlik, bilgiyi sorgulayan ve bu sorgulama süreçlerini öğrencilere aktarması gereken bir meslektir. Yaratıcılığın temelinde de soru sormak, felsefe yapmak varsa öğrencilerin yaratıcılığına felsefenin diğer branşlara nazaran daha fazla katkı sağladığı tartışmasız bir gerçektir. Ayrıca İmmanuel Kant'a göre felsefe yapma durumu öğrenilebilir, felsefenin kendisi değil (Yılmaz, Çıvgın, Öztürk & Aybakan, 2013). Soru sormasını bilen, doğru soruyu, doğru zamanda sorabilen, sadece sonuca değil sürece de odaklanabilen bireylerin olması için, felsefe yapmanın potansiyelinin değerlendirmesi ile yaratıcılığın ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle "felsefe" yaratıcı bireylerin eğitimi gibi konularda hem fonksiyonel hem de pozitif role sahiptir. Bu sayede, felsefe yapabilen, kendini "yaratıcı" olarak tanımlayabilecek bireyler yetişmiş olacaktır. Felsefe yapabilme yeteneğini kazanamamış kimselerin yaratıcı olması pek mümkün değildir (Bilgili, 2000). Bu felsefi bakışın kazanılması öğretmenlerin sorgulayan, konuya daha önce düşünülmemiş açılardan yaklaşan, yeni ve orijinal fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan öğretim yöntem ve teknikleri kullanması gerekmektedir. Neticede bu kadar katkı sağlayan bir alanın sadece bilgi aktarımı dersi gibi işlenmesi doğru değildir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nde kullanılan yeşil şapka öğrencilerin yenilikçi ve orijinal fikirler ortaya koymasına olanak tanıyan, öğrencilere yaratıcılık için zaman ve motivasyon sağlayan bir şapkadır. Uygulama sırasında başlangıçta yeni fikirler ortaya koyamayan öğrenciler, sürecin sonunda yaratıcı fikirlere sahip olmuşlardır. Bu teknik sayesinde öğrenciler olaylara farklı açılardan bakmayı öğrenmişlerdir. Felsefe dersi paradigmalarına olan ilgileri artmış ve sorgulamayı bir bireysel kazanım olarak içselleştirip günlük hayata uyguladıklarını bildirmişleridir.

Araştırmada deney ve kontrol grubundan elde edilen eleştirel düşünme ön test ve son test puanları ile grup içi (ön test ve son test arasındaki fark) ve gruplar arası (deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark) karşılaştırmalarda deney grubundaki artışın anlamlı ve deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun ön ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış görülmüştür. Ancak bu artış deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek bir düzeyde olmuştur. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünmelerine yönelik

son test karşılaştırmalarında ise ortaya çıkan sonucun deney grubu lehine ve anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada beklenen sonuç Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubundan farklı olarak eleştirel düşünme düzeylerinde gelişimin olmasıdır. Bulgularda bu doğrultudadır.

Bono (2014), eleştiri kelimesinin hem olumlu hem de olumsuz anlamda dürüst bir değerlendirmeyi kapsadığını, fakat özellikle yanlış giden bir duruma işaret ettiğini söyler. Bu nedenle siyah şapkanın eleştirel düşünmeye yön verdiğini ve olası en kötü durumlar göz önünde bulundurularak, objektif bir şekilde bakış açıları geliştirilmesinin bu yolla mümkün olduğunu ifade eder. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünmeyi geliştirdiğine ilişkin yapılan araştırmalardan, Belfer'in, 2001 yılında yaptığı araştırmada, öğrenme ortamının kalitesini artırmak ve öğrencilerin fikirlerine yön vermesini sağlamak amacıyla Altı Şapkalı Düşünme Tekniği kullanılmıştır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, öğrencilerin düşünme becerilerini artırmada etkili olduğu ve siyah şapkanın eleştirel düşünmeyi geliştirmede önemli etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Yine Bezir ve Baran (2014)'ın Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'ne uygun etkinlikler kullanılarak uygulama yaptıkları araştırma sonucunda, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, öğrencilerin düşünme becerilerini ve fikir ortaya koyma ve ortaya koydukları fikirleri savunma becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Carl (1996) tarafından ortaya konan argümantasyon ve Altı Şapkalı Düşünme Teknikleri'nin karşılaştırıldığı araştırmada Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin argümantasyon tekniğine göre öznel, nesnel, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerini daha fazla içerdiği ve grup tartışmalarında argümantasyon tekniğine göre daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin yansıtıcı, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve yaratıcı düşünmeyi sağladığı sonucuna ulaşan Kenny (2003)'in araştırması diğer araştırmalar gibi Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünmeyi geliştirdiği sonucunu karşımıza çıkarmaktadır. Elde edilen araştırma sonuçları yapılan bu çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Schellens, Van Keer, Wever ve Valcke (2009) Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğini geliştirip geliştirmediğini ele aldıkları araştırma sonucunda, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme süreçlerini geliştirmede anlamlı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Yine Ziadat ve Al Ziyadat (2016) Ürdünlü öğrencilerin, Arapça dilinde yaratıcı düşünme becerileri ve akademik başarıları geliştirmede altı şapkalı düşünme modeline dayalı bir eğitim programının etkili olup olmadığını araştırdıkları araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, sorunların yaratıcı çözümleri, eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde son derece etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Felsefe ve psikolojinin araştırma alanlarından biri eleştirel düşünmedir. Felsefi tavır düşünmenin normlarıyla hareket eder. Objektif bir dünya görüşü açısından ihtiyaç duyulan zihinsel ilineklerle ilgilenir. Psikolojik yaklaşım ise düşünmenin tanımı, işle-

yişi, düşünme eyleminin geliştirilmesi için yapılması gerekenler ve eleştirel düşünme becerisini merkeze alan problem çözme eylemleri ile ilgilenir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünme eğitimine işlevsellik kazandırmak için, felsefi tutuma ait bilgi ve farkındalık sahibi, felsefi düşünmeye ilişkin ilinekleri bilen öğretmenlerin eğitim öğretimi yürütmesi önemlidir. Felsefe bir "düşünme eylemi" olmasına rağmen, öğrenenleri üst düzey düşünme becerilerinden ziyade 'ezber yapmaya' mecbur bırakan felsefe dersinden, doğmatik fikirleri benimsemeye alışmış öğrencilerden felsefi dünya görüşü, sorgulama, argümantasyon, kaynak güvenirliğini test etme gibi becerilerin beklenmesi mümkün değildir (Kefeli & Kara, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin bu dersin anlaşılması felsefi bir bakış açısının kazanılması, şüpheci tavrın benimsetilmesi, kaynak güvenirliğinin sorgulanması, objektif ve fanatizmden uzak fikirlerin üretilmesine olanak sağlanmasına yol göstermeleri önemli görülmektedir. Felsefe dersinin sadece filozof görüşlerin ve fikir akımlarının öğretilerini aktarılması şeklinde işlenmesi öğrenciden beklenen eleştirel düşünme tavrını engellemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme öğretme etkinliklerini öğrenciler için sorgulama ortamı yaratacak şekilde düzenlemesi ve bunu sağlayacak yöntem teknikler tercih etmesi gerekmektedir. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği gerekli sorgulamaların yapılmasını sağlayacaktır. Çünkü şapka uygulaması aynı zamanda bir tartışma ortamıdır. Bu araştırma kapsamında yürütülen uygulamada, öğrencilerin sürecin başında ezber yaptıkları, katıldıkları fikirleri sorgulamaktan korktukları, fakat ilerleyen etkinliklerde sorgulama becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Özellikle siyah şapkayı takan öğrencilerin kendilerine sunulan fikirlere eleştirel fikir üretmek zorunda olduğundan sürecin başında gönülsüzce ortaya konan fikirler, bir süre sonra öğrenciye güven duygusu aşılamış ve öğrencilerin büyük bir kısmı felsefi tutumu yakalamışlardır.

Araştırmada hem deney grubundan hem de kontrol grubundan elde edilen akademik öz yeterlilik ön test ve son test puanları ile grup içi (ön test ve son test arasındaki fark) ve gruplar arası (deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki fark) karşılaştırmalarda deney grubunun ön teste göre son test lehine anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür. Ancak kontrol grubunun ön ve son testleri arasında istatiksel olarak anlamlı düzeyde herhangi bir artış görülmemiştir. Deney ve kontrol grubunun akademik öz yeterlilik puanlarına yönelik son test karşılaştırmalarında ise ortaya çıkan sonucun deney grubu lehine ve anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada beklenen sonuç Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin kullanıldığı deney grubunun kontrol grubundan farklı olarak akademik öz yeterlilik düzeylerinde gelişimin olmasıdır. Elde edilen bulgular bu beklentiyi doğrulamıştır.

Bono (2014)'ya göre Altı Şapkalı Düşünme Tekniği niyeti başarıya çevirmek için çok etkili bir yoldur. Eğer bir kimse niyeti doğrultusunda davranırsa başarılı olacaktır. Öğrenci sınıf içinde ya da dışında, ailesinin, öğretmenlerinin beklentileri doğrultusundaki hedefleri gerçekleştirmeye niyetlenirse bunu başarması kaçınılmaz olur. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği sayesinde öğrenci kendisine verilen şapkanın rengine göre

bir rol, niyet, amaç içinde bulunur ve bunu başarır. Bu nedenle bu uygulama sonucunda öğrenci başarı duygusunu tadar. Bu duygu onun derse karşı tutumunu ve kendine duyduğu güveni etkiler ve geliştirir. Altıkulaç ve Akhan'ın 2010 yılında ortaya koydukları araştırma bu araştırmanın akademik öz yeterlik ile ilgili elde edilen sonucu destekler niteliktedir. İlköğretim 8. sınıf İnkılap Tarihi Dersi kapsamındaki yapılan araştırmada, Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin ve Drama Yöntemi'nin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına olan etkisi ele alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bu teknik sayesinde öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur. Grove'un 2011 yılında ortaya koyduğu araştırmaya göre, belirli bir sezgisel yaklaşımı olan öğrencilerin, bir projedeki kritik anlarda kendilerine sunulan konuya ön yargılarından uzaklaşarak, yaratıcılıklarını ortaya koyup koyamadıklarım ve kendine güven duyup duymadıklarını ele almıştır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin, öğrencilerin konuşmalara daha çok katılmalarını, güvenlerini ve fikirlerini açıkça ifade etmelerini artırdığı sonucunu ortaya koyduğu görülmüştür. Hemşirelik eğitiminde yapılan başka bir araştırma Karadağ, Sarıtaş ve Erginer (2009) tarafından ortaya konmuştur. Bu araştırma sonucunda, derse karşı tutum gibi duyuşsal becerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Felsefe dersi, öğrencilerin sorgulama ve yeni fikirler üretmesi açısından etkili bir derstir. Sorgulama becerisi gelişen öğrencinin metabilişsel süreçleri de gelişmiştir. Soru sorma becerisi gelişmiş öğrenciler, kendini tanıma konusunda diğer öğrencilerden bir adım önde bulunmaktadırlar. Kendini tanıyan ve sorgulayan öğrenci kendi bilişsel süreçlerinin farkında olduğu için hangi açıdan yeterli hangi açıdan yetersiz olduğunu daha iyi bilecektir. Hangi teknikle öğrenip, neden öğrenemediğini, hangi yöntemlerle öğrenebileceğini daha iyi bilecektir. Dolayısıyla yapabileceklerinin sınırları hakkında da fikir sahibi olan öğrencinin öz yeterlilik algısı daha yüksek olacaktır. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği sayesinde derse katılım gösteren öğrenci, bu öğrenme yöntemini uygun ve eğlenceli bulmaktadır. Bu teknikle öğrenebildiğinin farkında olan öğrenci, derse katılım gösterirken istekli olacak, yeni ve orijinal bakış açıları geliştirecek, kendi yapıp etmelerine yeni hedefler koyacaktır. Pozitif duygular öz yeterlilik algısını artırırken, negatif duygular azaltmaktadır (Karademir, 2013). Sınıfta uygulanan Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ile pozitif duygular geliştirecek, uygulama sayesinde başarı duygusu tadan öğrencinin akademik öz yeterlilik duygusu pozitif yönde değişim gösterecektir.

Kaynaklar

Altıkulaç, A., & Akhan, N. E. (2010). 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 225-247.

Arıcı, F. (2016). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 446359)

Arslan, M. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayınları.

Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünme testi'nin Türkçe versiyonu. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.

Aydın, Ş. (2012). *On birinci sınıf öğrencilerinde yanal (lateral) düşünme ve uygulama tekniklerinin kullanımı eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 319659)

Azeez, R. O. (2016). Six thinking hats and social workers' innovative competence: an experimental study. *Journal of Education and Practice, 7*(24), 149-153.

Belfer, K. (2001). De Bono's six thinking hats technique: a metaphorical model of communication in computer mediated classrooms. *In EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology,* 113-116.

Bezir, Ç., & Baran, B. (2014). Second life ortamında altı şapka düşünme tekniğinin dil öğretimi sürecine katkısı. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171), 392-405.

Bilgili, A. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-Sosyal sorumluluk yaklaşımı *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,12, 59-74.

Bono. E. (2014). *Altı şapkalı düşümme tekniği* (E. Tuzcular çev.) İstanbul: Remzi kitapevi. (Çalışmanın orijinali 1985'te yayımlanmıştır.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. ,Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, H. A. (2005). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 160495)

Carl III, W. J. (1996). Six thinking hats: Argumentativeness and response to thinking model. *Paper presented at the Anual Meting of the Southern States Comunication Asociation, 7*(31), 27-31.

Cevizci, A. (2007). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çakmak, N. (2015). Örnek olay ve altı şapkalı düşünme etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 415481)

Çepni, S. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Eğitimi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demircioğlu, E. (2012). *Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin uyarlama araştırması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 319988)

Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, A. Doğanay (*ed.*), Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (ss. 279-331). Ankara: PegemA Yayınları.

Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *43*(43), 174-185.

Ercan, O., & Bilen, K. (2014). Effect of web assisted education supported by six thinking hats on students' academic achievement in science and technology classes. *European Journal of Educational Research*, *3*(1), 9-23.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert concensus for purposes of educational assessment and instruction. *Delphi Report Executive Summary*, 315-423.

Göçmen, Ö. (2017). *Altı şapkalı düşünme tekniklerinin ve hızın beyin fırtınasında yaratıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 461309)

Gözlükaya Işık, S. (2014). *Resim-iş öğretmenliği sanat atölye derslerinde aktif öğrenme tekniklerinin sanatsal öğrenmeye katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 375684)

Grove, W. A. (2011). All in the same direction, All at the same time: An approach to enhancing creativity. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 4, 7-13.

Karadağ, M., Sarıtaş, S., & Erginer, E. (2009). Using the six thinking hats model of learning in a surgical nursing class: Sharing the experience and student opinions. *Australian Journal of Advanced Nursing, 26*(3), 59-69.

Karademir, Ç. A. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 344730)

Kaya, M. F. (2013). The effect of six thinking hats on student success in teaching subjects related to sustainable development in geography classes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(2), 1134-1139.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünme ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A. Ş.

Kefeli, İ., & Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *41*(1), 339-357.

Kenny, L. J. (2003). Using Edward de Bono's six hats game to aid critical thinking and reflection in palliative care. *International Journal of Palliative Nursing, 9*(3), 105-112

Kırmızı, B. (2012). Almanca derslerinde altı şapkalı drama tekniğinin öğrencilerin başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(10), 265-290.

Koray, Ö. (2005). Altı düşünme şapkası ve nitelik sıralama tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim yönetimi*, *43*(43), 379-400.

Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu. *Bulletin of Pleura/Plevra Bülteni*, *8*(2), 26-29.

Orhan, S. (2010). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 263938)

Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. *Paper presented at the annual meeting of the national council on measurement in education*. New Orleans. LA.

Özen, Y., Gül, A. & Gülaçtı, F. (2012). İlköğretim beşinci sınıflar sosyal bilgiler dersi "cumhuriyete nasıl kavuştuk" ünitesindeki "Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları" adlı konunun altı köşeli şapka drama tekniği ile uygulanmasının öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 155-170.

Öztürk, K. S. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No 178971)

Ricketts, J. C., & Rudd, R. D. (2005). Critical thinking of selected youth leaders: The efficacy of critical thinking dispositions, leadership and academic performance. *Journal of Agricultural Education, 46*(1), 33-44.

Rudowicz, E. (2003). Creativity and culture: A two-way interaction. *Scandinavian journal of educational research*, *47*(3), 273-290.

Schellens, T., Van Keer, H., De Wever, B., & Valcke, M. (2009). Tagging thinking types in asynchronous discussion groups: Effects on critical thinking. *Interactive Learning Environments*, *17*(1), 77-94.

Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30), 193-200.

Yılmaz, M., Çıvgın, A. G., Öztürk, Ü., & Aybakan, D. (2013). Felsefe dergileri dibliyografyası (II): Felsefe tartışmaları. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 20, 273-297

Ziadat, A. H., & Al Ziyadat, M. T. (2016). The effectiveness of training program based on the six hats model in developing creative thinking skills and academic achievements in the arabic language course for gifted and talented jordanian students. *International Ediucation Studies*, *9*(6), 150-157.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 222, (255-275)

OKUL ORTAMINDA EBEVEYNLERLE ÇALIŞMAK: GÜÇLER VE GÜÇLÜKLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Cem GENÇOĞLU[1], Haktan DEMİRCİOĞLU[2], Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ[3], Samet EKİN[4]

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara, cemgencoglu@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-2589-8673.

2 Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü. Ankara, hdemircioglu@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5092-1698.

3 Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Ordu, selenpdr@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0040-9095.

4 Arş. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ağrı, ekinsamet@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9212-1285.

Geliş Tarihi: 24.04.2019 **Kabul Tarihi:** 14.05.2019

Öz: Eğitim sürecinin başarılı sonuçlara ulaşmasının önemli koşullarından biri de öğrencinin gelişimini desteklemek veya mevcut soruna müdahale etmek için ebeveynlerin de eğitim sürecine dahil edilerek onlardan destek ve yardım alınmasıdır. Bu açıdan bakıldığında okullarda çalışan rehber öğretmenlerin nitelikli hizmet verme ihtiyacı duyulan paydaşlardan birisi de kaçınılmaz olarak öğrencilerin yanı sıra öğrencilerin anne-babaları ya da bakım verenleridir. Bu araştırmada rehber öğretmenlerin ebeveynlerle okul ortamında çalışırken ihtiyaçlarını ne olarak belirlediklerinin, ebeveynlere ne gibi hizmetler sunduklarının, ebeveynlerle çalışırken ne tür güçlüklerle karşılaştıklarının ve çözüm önerilerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji modeline göre tasarlanmış çalışmada, Ankara ilinde görev yapan 69 rehber öğretmen ile yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin dökümü yapılmış ve içerik analizi yöntemiyle kodlar ve temalar belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ebeveynlere en çok sunulan hizmetler; seminer verme, aile eğitimi ve bireysel görüşme yapma iken, ebeveynlerle çalışırken en çok karşılaşılan güçlükler; ebeveynin çocuktaki sorunu reddetmesi, değişime direnç ve ebeveyn katılımının sağlanması olmuştur. Katılımcılar karşılaşılan güçlüklere çözüm olarak; aile eğitimlerinin daha sıklıkla yapılmasını ve toplumdaki rehberlik algısının değiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasını ve idareci-öğretmen- rehberlik servisi iş birliğini önermişlerdir. Son olarak katılımcılara göre ebeveynlerin en büyük ihtiyaçları çocuklarının gelişim dönemi özelliklerini bilme, anne-baba tutumları hakkında bilgi eksikliği ve iletişim becerilerini arttırmalarına yönelik çalışmalar olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile Katılımı, Aile Eğitimi, Okul Psikolojik Danışmanı, Rehber Öğretmen

WORKING WITH PARENTS IN SCHOOL: STRENGTHS AND DIFFICULTIES

Abstract:

One of the most important constraints for the success of the education process is to support the development of the student or to intervene the existing problem via including the parents in the education process by getting their support and assistance. From this perspective, one of the stakeholders who needs to be provided with qualified service by the school counselors is inevitably the parents or caregivers of the students as well as the students themselves. The aim of this study is to determine the needs of the school counselors when working with parents in the school environment, what kind of services they provide to parents, what difficulties they encounter when working with parents and their solutions to overcome these difficulties. In the study, which was designed according to phenomenological model of the qualitative research methods, face-to-face interviews were conducted via semi-structured forms with 69 school counselors working in Ankara. Interviews were decrypted and codes and themes were determined via the content analysis method.The findings of the research show that the most frequently offered services to parents are; seminaring, family training and individual interviewing while the most common difficulties encountered when working with parents are;parents' denial of the problem the child has, resistance to change and parental participation. As a solution to the challenges faced by the interviewers the following solutions were proposed; family training should be conducted more frequently and some steps to change the perception of counseling services in the society should be taken and the co-operation among the administratoion, teacher and guidance services should be promoted. Finally, according to the participants, what the parents needed most were reported as the knowledge on the developmental characteristics of their children, lack of knowledge about parental attitudes, and increasing the communication skills.

Key Words: Parent involvement, Parent training, Psychological Counselor, School Counselor

Giriş

Ebeveyn olmanın en önemli yükümlülüğü çocuğun fiziksel, psikolojik ve sosyal alanlardaki ihtiyaçlarını karşılayarak sağlıklı bir birey olarak geleceğe hazırlanmasını sağlamaktır. Geleceğe hazırlanmanın esasını oluşturan eğitim sürecinde ebeveynlerin aktif rol alması gerekmektedir. Çocuk ailede başladığı öğrenme sürecine kurumsal olarak okulla devam etmekte fakat okul öğrenmelerinin başarılı ve kalıcı olabilmesinin gereği olarak ailenin okul ile iş birliği içerisinde olması gerekmektedir. Bu durum çağdaş eğitim sistemlerinin temel varsayımları arasında kabul edilmektedir (Jeynes,

2011). Ailenin eğitim sürecinde aktif rol almasını sadece akademik başarı ile aynı zamanda çocuğun sosyal ve psikolojik anlamda iyilik hâli ile ilişkilendiren araştırmalar bulunmaktadır (Bryan, 2005; Bryan ve Holcomb-McCoy, 2007; Patrikakou, 2008; Hornby, 2011; Yoder ve Lopez, 2013). Eğitimde başarısızlık nedenleri arasında ilk sırada veli ilgisizliği gelirken (Akbaba Altun, 2009), aile katılımı öğrenci başarısını artırmakta ve öğrencilerin olumsuz davranışlarının azalasına yol açmaktadır (Jeynes, 2011). Ailenin okul ve öğretmenle iş birliği yapmasını ailenin eğitimi, çocuğun durumu, inanç ve beklentileri, kültürel ortam, velinin zaman ve yaşam gereksinimleri, bilgi eksikliği ve okul çevresi etkilemektedir (Patrikakou, 2008; Hornby, 2011).

Epstein (1995) okuldaki eğitim sürecine ailelerin katılımı ve okul – aile iş birliğinin sağlanmasının okul programlarının geliştirilmesine, okul ikliminin iyileştirilmesine, aile hizmetleri ve desteklerinin sağlanmasına, ailelerin çocuğun eğitimine ilişkin becerilerinin artırılmasına, aileler arasında etkileşim ve iletişim oluşturulmasına ve öğretmenlerin işlerine katkıda bulunulmasına yardımcı olacağını ifade etmektedir. Buna göre okul ve aile arasındaki sıkı etkileşim sayesinde öğrenciler yaratıcı düşünme, başkalarına yardım etme ve okula devam etmenin önemi hakkında çok sayıda olumlu mesajlar alabilecektir. Aile, okul ve toplum arasındaki ilişkileri ve iş birliğini artırmak öğrenci davranışlarını geliştirmenin ve disiplini sağlamanın yollarından biri olarak önerilmektedir (Epstein ve Sheldon, 2002).

Okullarda görevli psikolojik danışmanlar; sınıf rehberliği uygulamaları, bireysel ve küçük grup psikolojik danışma uygulamaları, ilgi ve yetenek belirleme çalışmaları, özel eğitim gerektiren öğrencilerle ilgili çalışmalar, konsültasyon, okul gelişim süreçleri vb. mesleki rehberlik uygulamalarının yanı sıra velilerle iletişim ve bilgi verme faaliyetlerinden sorumlu tutulmaktadırlar (Campbell, ve Dahir, 1997). Diğer taraftan günümüzde rehberlik servisi ve okul psikolojik danışmanlarının tanıtım, geliştirme, koordine etme ve iş birliği ağını geliştirmedeki rolü, özellikle çeşitli kişi ve kuruluşlarla, topluluklarla, diğer okullarla, sivil toplum örgütleri ile kültür ve spor kurumları ve en nihayetinde ailelerle iletişim bağının güçlendirilmesi açısından öne çıkmaktadır (Mrvar ve Mazgon, 2017).

Okul-aile iş birliği tüm öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal / duygusal gelişimlerini arttırmaktadır. Okul psikolojik danışmanları bu ortaklıkları kurmaya, yönetmeye, kolaylaştırmaya, değerlendirmeye ve iş birliğine dayalı ilişkilerin önündeki engelleri kaldırmaya yönelik yeni roller kazanmaya başladılar (Bryan ve Holcomb-Mccoy, 2007; Epstein ve Van Voorhis, 2010). Epstein ve Van Voorhis (2010) okul psikolojik danışmanlarına, okullarının hedeflerine yönelik ortaklık programlarını planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için diğer eğitimciler, ebeveynler ve paydaşlarla birlikte çalışarak çalışma zamanlarının en az % 20'sini ayırmayı önermektedir.

Buna göre etkili okul psikolojik danışmanları, okul rehberlik programlarının sağlıklı olarak yürütülmesinde paydaşlarının farkındadır. Ayrıca son zamanlarda, okul

psikolojik danışmanlarının öğretim yılı boyunca aileler de dâhil olmak üzere iş birliğinin koordinesi konusundaki sorumlulukları sıkça dile getirilmektedir. Okul psikolojik danışmanları ile okullarındaki öğretmenler arasındaki etkileşimin, eğitimin tüm paydaşlarının koordinasyonunda aktif rol alması gerekmektedir (Epstein ve Van Voorhis, 2010).

Amerikan Okul Danışmanları Derneği (ASCA) okul ve toplum ortaklıkları oluşturmada ve kapsamlı bir okul rehberlik programının uygulanmasında öğrenciler, aileleri, okul personeli ve toplum üyeleri ile birlikte çalışan okulun sosyal kaynakları konusunda okul psikolojik danışmanının rolünü şu şekilde ifade etmektedir (ASCA, 2016);

- Öğrencinin akademik, kariyer ve sosyal / duygusal gelişimini desteklemek,
- Okul topluluğunu ilgili topluluk kaynakları hakkında bilgilendirmek,
- Aile üyeleri ve topluluk paydaşları ile iş birliğini aktif bir şekilde sürdürmek,
- Okul-aile-toplum ortaklığının başarılı bir şekilde uygulanmasının önündeki engellerin kaldırılması için tüm paydalarla iş birliği çalışmaları yapmak.

Görüleceği üzere okul psikolojik danışmanlarının ailenin eğitim süreçlerine katılımdaki rolü geçmişte çocukları ile ilişkiler ve sorunların çözümü ile sınırlı iken günümüzde bu rol, okul ve aile iş birliğinin gelişmesinde aracılık bağlamında geniş bir boyuta dönüşmüştür.

Okullarda rehberlik hizmetleri kapsamında yürütülen faaliyetler; bireyi tanıma, psikolojik ölçme araçlarının uygulanması, yönlendirme ve yerleştirme, psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale, danışmanlık tedbiri ve aile rehberliği olarak tanımlanmıştır. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar hem öğrencilere hem de ailelerine karşı rehberlik hizmetlerinin sunulmasından sorumludurlar. Yüksel-Şahin (2008) tarafından okullardaki rehberlik hizmetlerinin öğrenci gözünden değerlendirildiği bir çalışmada öğrencilerin sırasıyla konsültasyon, yöneltme-yerleştirme, izleme, çevre ve veli ile ilişkilerin düzenlenmesi, oryantasyon, araştırma ve değerlendirme, bilgi toplama ve yayma, bireyi tanıma ve psikolojik danışma hizmetlerinin verildiğini düşündükleri ortaya konmuştur. Aslan ve Güven (2019) ise ailelerle yürütülen konsültasyon çalışmalarını incelemiş ve okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon çalışmalarını önemli bulduklarını ve aynı zamanda ailelere verilen konsültasyon hizmetlerinin içeriğinde bireysel görüşmeler, seminer çalışmaları, ev ziyaretleri, grup çalışmaları, veli toplantıları, kitapçık ve broşür çalışmaları ve bibliyoterapi çalışmalarının yer aldığını ortaya koymuşlardır.

Literatür incelendiğinde okullarda verilen rehberlik hizmetleri ile ilgili çeşitli çalışmaların olduğu (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Karataş ve Şahin-Baltacı, 2013; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008; Tatlılıoğlu, 2011; Yüksel-Şahin, 2008) ancak bu çalışmaların daha çok rehberlik hizmetlerini genel olarak ele aldığı, doğrudan ebeveyne verilen hizmetlere odaklanılmadığı görülmektedir. Oysaki ebeveynler, öğrencilerin

hayatlarının ayrılmaz bir parçası olup bu durumun etkileri eğitim – öğretim hayatına da yansımaktadır. Çelenk'e (2003) göre aile içi uyumun, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır. Bu nedenle ebeveynlere sunulan rehberlik hizmetlerinin neler olduğunun belirlenmesi önemli görülmektedir.

Okul ortamında ebeveynlere sunulacak hizmetlerin çeşitliliğini ve kalitesini arttırmak kadar bu hizmetlere ebeveynlerin gönüllü olarak katılımını da sağlamak gerekmektedir. Özeke-Kocabaş (2016) aile katılım programlarının yaygınlaşmasının, okul-aile ilişkilerinin güçlendirilmesi, öğrencilerin her yönden sağlıklı gelişimine katkı sağlaması ve farklı koşullara sahip birçok ailenin desteklenmesi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Yapılan çalışmalar ebeveyn katılımının (Castro vd., 2015) ve baba katılımının (Jeynes, 2015) çocukların akademik başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Literatüre bakıldığında aile eğitiminin okul ortamında velilere sunulacak hizmetlerin başında geldiği görülmektedir. Tezel-Şahin ve Özbey'e (2007) göre aile eğitim programları, ailenin, çocukların okuldaki etkinliklerine de katılmalarını sağlamaktadır. Ailenin çocuklarının eğitimine katılmaları, eğitimin devamlılığını sağlamakta, çocukların kendine güven duygusu, akademik başarısı ve ailesi ile ilişkilerinde olumlu etkileri olmaktadır. Bununla birlikte aile eğitiminin amacı, ebeveynlerin özgüvenini güçlendirerek çocuklarının her alanda gelişimi için ebeveynlik becerilerini geliştirecek şekilde ailelere rehberlik etmek olarak görülmektedir (Arkan ve Üstün, 2010). Aile eğitimi, evlilik kurumu gerçekleştikten sonraki zaman dilimine bırakılmamalıdır. Küçük yaşlardan itibaren ailenin önemi üzerinde durularak özellikle sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmede her eğitim kademesinde ilgili konuları içeren dersler okutulmalıdır (Tezel-Şahin ve Özbey, 2007). Dolayısı ile sadece ebeveynler ile değil potansiyel ebeveynler ile çalışmanın da ne kadar önemli olduğu artık daha sık dile getirilmeye başlanmıştır.

Çelenk (2003)'e göre velilerin eğitimi çerçevesinde, öğrencilerin uyum, gelişim problemleri, ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda veliler bilgilendirilmelidir. Aslan ve Güven (2019) tarafından yapılan bir çalışmada da okul psikolojik danışmanlarının çoğunlukla ebeveyn tutumları, ergenlik dönemi ve özellikleri, verimli ders çalışma yöntemleri ve aile içi iletişim ile ilgili konularda ebeveynlerle çalıştıkları ortaya konmuştur.

Ebeveynlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ihtiyaçlarının neler olabileceği ile ilgili çalışmalara bakıldığında daha çok özel yetenekliler ya da engelliler gibi özel gruplarda çocuğu olan ebeveynlere yönelik çalışmalar (Öztabak, 2018; Togay ve Güçray, 2018) yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Ihlamur (2017) tarafından yapılan bir çalışmada üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin, sırasıyla çocuğun özellikleri, toplumsal destek, aile içi etkileşim, akranlar, ebeveyn özellikleri ve akademik özel-

liklere ilişkin danışmanlık hizmeti alma gereksiniminde olduğu saptanmıştır. Engelli çocuğa sahip ebeveynlerle yapılan bir çalışmada da (McDavis, Lutter ve Lovett, 1982) ebeveynlerin okul psikolojik danışmanlarından öncelikle ilgi, destek ve cesaretlendirme bekledikleri ortaya konmuştur.

Okul ortamında ebeveynlerle çalışmak görüldüğü gibi rehberlik hizmetlerinin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Ebeveynlerle çalışan rehber öğretmenlerin bu konuda yaşadıkları güçlükleri, çözüm önerilerini ve ebeveynlere sundukları hizmetleri belirlemek bu hizmetlerin kalitesini arttırmada yol gösterici olabilecektir. Bu nedenle bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının ebeveynlere ne gibi rehberlik hizmetleri sundukları, yaşadıkları güçlükler ile çözüm yolları ve ebeveynlerin ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji modeline göre tasarlanmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için oldukça etkili bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Merriam, 2013). Olgubilim olarak da adlandırılan fenomenolojik desen, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu desen genel olarak rehber öğretmenlerin okul ortamında ebeveynlerle çalışırken ebeveyn ihtiyaçlarını ne olarak belirlediklerinin, ebeveynlere ne gibi hizmetler sunduklarının, ebeveynlerle çalışırken ne tür güçlüklerle karşılaştıklarının ve çözüm önerilerinin neler olduğunun belirlenmesinde mevcut bilgilerin ötesinde derinlemesine bilgi sağlayacağı düşünüldüğü için tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Geniş bilgi kaynaklarının derinlemesine araştırılmasına imkânı nedeniyle çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu Ankara ilinde görev yapan 47'si kadın 22'si erkek olmak üzere toplam 69 rehber öğretmenden oluşmaktadır. Rehber öğretmenlerin 56'sı ilkokul düzeyinde 13'ü ise ortaokul düzeyinde çalışmakta olup 45'i psikolojik danışma ve rehberlik programı mezunu, 14'ü eğitim bilimlerinin diğer alanlarından ve 10'u da psikoloji, sosyoloji gibi farklı bölümlerden mezundur. Çalışma grubunun hepsinin psikolojik danışma ve rehberlik lisansına sahip olmaması sebebiyle çalışma grubundan bahsedilirken "okul psikolojik danışmanı" ifadesi yerine "rehber öğretmen" ifadesine yer verilmiştir. Örneklem belirlenirken öğretim kademesi bakımından birbirine en yakın beklentilerin ve ihtiyaç-

ların şekillendirdiği ilkokul ve ortaokullarda görev yapan rehber öğretmenler tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma problemine uygun olarak araştırmacılar tarafından dört açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular araştırma ekibinden bağımsız iki uzmana gönderilmiş ve soruların araştırma problemine uygunluğunu değerlendirmesi istenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler sonrası sorularda çeşitli dilbilgisi düzeltmeleri yapılmış ve forma son hâli verilmiştir. Formda bulunan dört soru, çalışmanın temalarını oluşturmaktadır. Bununla birlikte formun ilk kısmında cinsiyet, çalışılan eğitim kademesi ve mezuniyet alanı ile ilgili demografik amaçlı sorular bulunmaktadır. Katılımcılara bu sorular görüşmeci tarafından yüz yüze sorularak iletilmiş ve yanıtlar ses kaydıyla kayıt altına alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Ankara iline bağlı okullarda çalışan rehber öğretmenlerin listesi Millî Eğitim Bakanlığından temin edilmiş ve çalışmada yer alacak rehber öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda en az on yıldır aktif olarak çalışan ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul edenler arasından seçilmiştir. Telefonla çalışma hakkında bilgilendirmeler yapıldıktan sonra görüşmeci ve katılımcıya uygun tarih ve saatler belirlenmiş ve görüşmeler her bir okulun kendi bünyesinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme odasının kapısına içerde görüşme olduğuna dair uyarı işaretleri asılmış ve görüşmelerin okuldaki öğrenciler ya da personel tarafından bölünmemesi sağlanmıştır. Ses kayıtları için katılımcılardan sözel olarak izin alınmıştır. Ses kaydına izin vermeyenlerin cevapları görüşmeci tarafından hassasiyetle not edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliği konusunda araştırmacılar tarafından birtakım önlemler alınmıştır. Öncelikle katılımcılarla karşılıklı oturulabilecek bir oturma düzeni ayarlanmış ve odadaki dikkat dağıtıcı öğelerin olabildiğince azaltılmasına dikkat edilmiştir. Görüşme sırasında görüşmecinin psikolojik danışman olmasından hareketle psikolojik danışma becerileri kullanılarak ilişki oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Bu yolla katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Katılımcılarla görüşülürken ses kayıt cihazları katılımcıları rahatsız etmeyecek şekilde yerleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Rehber öğretmenlerin ebeveynlere yönelik okul ortamında verilen rehberlik hizmetlerine ilişkin düşüncelerinin araştırıldığı bu çalışmada, kodlama kategorilerinin doğrudan metin verilerinden türetildiği, yaygın olarak kullanılan nitel veri analiz yöntemlerinden olan geleneksel içerik analizi yöntemi (Hsieh ve Shannon, 2005) kullanılmıştır.

Görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları araştırmacılar tarafından herhangi bir ekleme ya da çıkarma yapılmadan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öncelikle araştırma ekibinden görüşmelerde bulunmayan bir kişi dokümanları incelemiş ve katılımcıların yanıtlarını kodlamıştır. Daha sonra araştırma ekibinden başka bir araştırmacı aynı dokümanları kodlamıştır. Her iki araştırmacının da birbirinden bağımsız olarak oluşturdukları kodlar karşılaştırılarak farklı kodlanan ifadeler olup olmadığına bakılmıştır. Böylelikle ortak bir kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesine göre kodlamalar tamamlandıktan sonra iki araştırmacı kodları incelemiş ve ilk soru için rehberliğin okul içindeki rolleri dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. İkinci soru için ise rehber öğretmenlerin okul içindeki görevleri göz önünde bulundurularak kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra diğer araştırmacıların da katıldığı bir panel düzenlenmiş ve kodlardan oluşturulan kategoriler incelenerek kodlar ve kategoriler üzerinde hemfikir olunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgular dört tema altında toparlanmıştır. Her bir temaya ilişkin oluşturulan kategoriler ve kodlar verilerek her tema için çeşitli katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

1. Rehber öğretmenlerin ebeveynlere yönelik gerçekleştirdiği faaliyetler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan *"Anne babalara yönelik gerçekleştirdiğiniz faaliyetler nelerdir?"* sorusu bu çalışmanın ilk temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların ebeveynlere yönelik gerçekleştirdiği faaliyetlere ilişkin kategorileri ve kategorileri oluşturan kodlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Rehber öğretmenlerin ebeveynlere yönelik gerçekleştirdiği faaliyetler

Tema	Kategori	Kod	f
Faaliyetler	Oryantasyon	Oryantasyon	2
	Bireyi tanıma / Müdahale planı	Ebeveynlerden biriyle görüşme	31
		Aile görüşmesi	2
	Bilgi verme	Seminer	51
		Bülten	2
		Pano	1
		Veli toplantıları	5
		Ev ziyaretleri	6
	Grup rehberliği	Grup çalışması	1
	Müşavirlik	Müşavirlik	1
	Bilinçli farkındalık kazandırma	Aile eğitimi	32

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların sadece ikisi oryantasyon kapsamında hizmet sunduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu ilkokulda çalışan erkek bir rehber öğretmen şu ifadeleriyle dile getirmektedir: "*Birinci* sınıf velilerine *oryantasyon çalışmaları yapıyoruz, uyum sürecinde güçlük yaşayan velilerle bir danışma süreci de geçirebiliyoruz*." İlkokulda çalışan kadın rehber öğretmen ise "*Sene başında da çok önemli olan veli oryantasyon toplantıları yapıyoruz. Bunu lisede çok yapamıyorsun. Ben lisede de çalı*ştım dört yıl kadar ama ilkokulda yapabiliyorsun. V*eli oryantasyonunda özellikle birinci* sınıfa başlayan çocukların velilerini topluyorsun, onların uyumu için*…*" ifadeleriyle özellikle ilkokulda oryantasyon hizmetlerinin öneminden bahsetmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu bireyi tanıma hizmet alanı kapsamında velilerle bireysel görüşme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu koda örnek olarak ilkokulda çalışan erkek bir rehber öğretmenin şu ifadesi verilebilir: "*…ağırlıklı olarak bireysel bire bir ailelere ulaşmaya çalışıyoruz. Yani okul açıldığından bu yana rehberlik servisimiz olarak sabahçı öğlenci olarak baktığımızda yaklaşık olarak yüz elliden fazla anne babanın rehberlik servisine ulaştığını ve bu konuda yardım istediğini, iletişim hâlinde olduğumuzu söyleyebilirim."* Aynı zamanda "Çocuğu için bireysel görüşmeler yapmaktayım." ifadesinde bulunan ilkokul rehber öğretmeni kadın bir katılımcı, velilerle öğrenciler için bireysel görüşmeler yaptığını belirtmektedir.

Bilgi verme hizmet alanında ise çoğunlukla seminer düzenlendiği görülmektedir. İlkokulda çalışan kadın bir katılımcı "*…talep doğrultusunda madde bağımlılığı olsun, okula uyum olsun, şiddetle ilgili yine ailelere yönelik dönemsel seminerlerimiz oluyor*." sözleriyle verdikleri seminer hizmetlerini vurgulamaktadır. İlkokulda çalışan başka bir kadın katılımcı ise sundukları seminer hizmetlerini şu şekilde ifade etmektedir; "*Veli seminerlerimiz var. Bu bölgenin ihtiyacına göre yaptığımız ve rehberlik ve araştırma merkezinin isteği doğrultusunda yaptığımız seminerler var. Mesela bu ay içerisinde madde bağımlılığını anlatmak zorundayız. Cinsel ihmal ve istismar, yas-kayıp gibi konularla ilgili seminerler yapmamız gerekiyor. Aynı zamanda bizim bölgemizle ilgili olan konularda da seminerlerimiz var*." Bununla birlikte katılımcıların çok azı bülten veya pano hazırlama yöntemlerinden yararlanmaktadır. Örneğin ilkokulda çalışan kadın bir katılımcı bülten çalışmalarını şu şekilde aktarmıştır "*Velilerimizin bazı konularda bilgileri var ama bu bilgileri zenginleştirmek de gerekli. Bu tarz durumlar olursa onlara yönelik bültenler hazırlıyorum. Ekim, kasım gibi her ayın bir bülteni ve bu bültenlerin konuları var*."

Grup rehberliği kapsamında sadece bir erkek ortaokul rehber öğretmeni grup çalışması yaptığını "*Biz kendi okulumuzda hem açık hem de kapalı gruplar yaptık. Açık gruplarda daha çok veliye ulaşmayı hedefledik ve ulaştık*." sözleriyle ifade etmiştir. Müşavirlik hizmeti de yalnızca bir kez, ortaokulda çalışan bir kadın rehber öğretmenin "*Ebeveynlere yönelik müşavirlik de yapılmakta*." ifadesinde yer almıştır.

Bilinçli farkındalık kategorisinde ise yapılandırılmış sistemli eğitim ve bilgilendirme faaliyetleri değerlendirilmiştir. Bu kategoride rehber öğretmenlerin hemen hemen

yarısının aile eğitimleri düzenledikleri görülmektedir. Bu eğitimden ilkokul rehber öğretmeni kadın bir katılımcı *"…7–19 yaş Aile Rehberliği Programı oluyor. Paket ya da modüler aile eğitimleri oluyor."* sözleriyle bahsetmektedir. Ortaokul rehber öğretmeni kadın bir katılımcı ise *"Bunu çalıştığımız okuldaki ya da bölgedeki ihtiyaca göre düzenliyoruz. Örneğin aile tutumları ile ilgili bir sıkıntı hissediyorsak ona yönelik belki bir oturumluk belki daha fazla oturumları olan eğitimler yapıyoruz."* ifadesinde aile eğitimlerini nasıl yapılandırdıklarını anlatmaktadır.

Aynı zamanda rehber öğretmenlerin pek azı ev ziyaretleri yaptığından bahsetmiştir. Kadın bir ilkokul rehber öğretmeni bu durumu şu sözleriyle dile getirmektedir *"Veli ziyaretlerine gidiyoruz. Her yıl belli alanlar belirliyoruz örneğin geçen yıl kaynaştırma öğrencilerinin velilerine veli ziyareti yaptık. Bu sene parçalanmış ailelerin veli ziyaretini, özel eğitimin veli ziyaretini yapmayı planlıyoruz. Dolayısıyla veli bizim için eğitimin çok içerisinde."*

Rehber öğretmenlerin ebeveynlere yönelik gerçekleştirdiği faaliyetler teması genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu Bilgi Verme faaliyetleri kapsamında "seminer" çalışması yaptıklarını ifade etmektedir. Ardından Bilinçli Farkındalık kategorisinde "aile eğitimi" faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ifade edilmektedir. Bu çalışmaları Bireyi Tanıma / Müdahale planı kategorisinde "ebeveynlerden biri ile görüşme", "ev ziyaretleri" ve "veli toplantıları" izlemektedir. Faaliyetlerin gerçekleştirilme yoğunluğu dikkate alındığında önceden yapılandırılmış, sistematik hâle getirilmiş ve okulun ihtiyaçları doğrultusunda modüler biçimde yeniden kurgulanabilen çalışmaların rehber öğretmenlerce sıklıkla kullanıldığı gözlemlenmektedir.

2. Ebeveynler ile çalışırken karşılaşılan güçlükler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan "Öğrencilerinizin anne babaları ile çalışırken karşılaştığınız güçlükler neler?" sorusu bu çalışmanın ikinci temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların ebeveynlerle çalışırken karşılaştıkları güçlüklere ilişkin cevaplarının kategorileri ve kategorileri oluşturan kodlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ebeveynler ile çalışırken karşılaşılan güçlükler

Tema	Kategori	Kod	f
Güçlükler	Hizmetlere katılım	Baba katılımı	6
		Ebeveyn katılımı	18
	Çalışan ebeveyn	Zaman yaratamama	2
	Sağlıksız tutumlar	Çocuğa şiddet	1
		Çocuğun gelişim özelliklerini bilmeme	1
		Çocuğu tanımama	2
	Direnç	Değişime direnç	9
		Doğruyu gizleme	1
		Sorunu reddetme	31
		Öğrenileni uygulamaya aktarmama	4
	PDR'ye ilişkin algılar	Gereksiz bulma	2
		Sihirli değnek	5
		Sorunlu öğrenciler gider	2
	Etkinlik planlaması	Mekan olmaması	1
		Etkinlik sürelerinin uzunluğu	1

Tablo 2'ye bakıldığında rehber öğretmenlerin bir kısmının katılım sorunlarından bahsettikleri görülmekle beraber bazıları özellikle baba katılımının olmamasını vurgulamaktadır. Örneğin; ilkokulda çalışan kadın bir katılımcı " *Sadece babalar okula gelmiyorlar. Hem çalıştıkları için hem çekindikleri için. Biraz Anadolu kültürü olduğu için çok işin içinde değiller. O gerçekten çok büyük sıkıntı. Çünkü dediğim gibi aile içerisinde yaşanan problemler genellikle babalardan kaynaklanıyor, onun için okula gelmeleri gerekiyor.*" sözleriyle baba katılımına vurgu yaparken "İşte veli katılımının az olması veya bire *bir görüşmelerde de bu konuyla alakalı en büyük sorunumuz katılımın az olması, bire bir görüşmelerde de isteksizlik olabiliyor aynı şekilde. Çağırdığımız bir veli okula gelmeyebiliyor*." sözleriyle ilkokul rehber öğretmeni kadın bir katılımcı genel olarak ebeveyn katılımının az olmasından yakınmaktadır.

Çalışmaya katılan rehber öğretmenlerin ikisi ayrıca çalışan ebeveynlerin okul içindeki rehberlik hizmetlerine zaman bulamamaları nedeniyle katılamamalarını bir güçlük olarak görmektedir. Kadın ortaokul rehber öğretmeni bir katılımcı "*Okulumuzun çok büyük bir kısmı hem anne hem baba çalışıyor. O yüzden zaman konusunda sıkıntılar yaşıyoruz.*" sözleriyle bunu ifade etmektedir.

Tablo 2'ye bakıldığında rehber öğretmenlerin pek azının ebeveynin çocuğa karşı tutumlarından dolayı güçlük yaşadıklarını dile getirdikleri görülmektedir. Örneğin; ilkokul rehber öğretmeni erkek bir katılımcı "*Ayrıca çocuğuna şiddet uygulayan anne*

babalarla da karşılaşıyoruz." ifadeleriyle çocuğa karşı şiddet uygulayan ebeveynlerden bahsederken "*Ama çocuğunu iyi tanımayan, onun olumlu ve olumsuz davranışları hakkında bilgi sahibi olmayan, çocuğunun bulunduğu yaş grubunu ve bu yaşta neler yaşadığını, içinde bulunduğu gelişim döneminin gereksinimlerinin neler olduğunu bilmeyen anne babalarımız var. Böyle anne babalar çocuklarını hayata hazırlamak konusunda onlara yeterli desteği sağlayamıyorlar. Bu konuda zorlanıyoruz*." ifadesinde ilkokul rehber öğretmeni kadın katılımcı ebeveynlerin çocuğun özelliklerini tanımadığından bahsetmektedir.

Direnç kategorisinde en fazla üzerinde durulan konu ebeveynlerin çocuklarının sorunu reddetmeleridir. Bu durumu ilkokul rehber öğretmeni kadın bir katılımcı şu sözleriyle dile getirmektedir: "*Durumu kabul etmeyerek yola çıkmaları, savunma mekanizması kullanmaları. Bazı ailelerde randevuya gelmeme, işi ciddiye almama, yaşanan olayı reddetme durumları var.*" Bununla birlikte bir katılımcının "*Geçen sene bir çocuk cinsel içerikli çok şey söylüyordu ve arkadaşlarına da teklifte bulunuyordu ama aileye söylendiği zaman benim çocuğum öyle şey yapmaz dediler ve bir türlü inandıramadık buna veliyi*." sözleri de bu güçlüğü tanımlar niteliktedir.

Ebeveynlerle yaşanılan güçlükler temasında ortaya çıkan diğer bir kategori de psikolojik danışma ve rehberlik servisine ya da hizmetine yönelik yanlış inançlardır. Bu durumu ilkokul rehber öğretmeni kadın bir katılımcı "*Anne ve babalar çocuklarıyla ilgili herhangi bir problemle karşılaştıklarında PDR hizmetlerinin sihirli bir eli varmış da hemen düzeltebilecekmiş algısı içinde oluyorlar.*" sözleriyle dile getirmektedir. Ortaokul rehber öğretmeni kadın bir katılımcı ise "*Farklı sosyokültürel özelliklere sahip olmalarından dolayı bazen anlamada güçlük. İş birliğinden kaçınmaları. Sevk ve yönlendirmede benim çocuğum deli mi, RAM uzak mı, gibi düşünceler."* ifadesinde ebeveynlerin psikolojik danışma ve rehberliğe olan bakış açısından bahsetmektedir.

Rehber öğretmenlerin ebeveynler ile çalışırken karşılaştıkları güçlükler teması altında ifade ettikleri görüşler Direnç kategorisinde "Sorunu reddetme" bağlamında göze çarpmaktadır. Bunu Hizmetlere Katılım kategorisinde "Ebeveyn katılımı" ve Direnç kategorisinde "Değişime direnç" izlemektedir. Bu tema da elde edilen sorunlar bütün olarak değerlendirildiğinde rehber öğretmenlerin eğitim süreçlerine ebeveyn katılımı konusunda zorlandıkları, velilerin çocukları hakkında sorunu reddetme eğilimi içerisinde oldukları ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerine yönelik gereksiz bulma yönünde değil de gerçekçi olmayan algılara sahip oldukları görülmektedir.

3. Ebeveynlerle yaşanılan güçlükler için çözüm önerileri

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan "Sizce anne babalarla yaşadığınız güçlükler ne olursa ortadan kalkar?" sorusu bu çalışmanın üçüncü temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların ebeveynlerle çalışırken karşılaştıkları güçlükler için çözüm önerilerine ilişkin cevaplarının kategorileri ve kategorileri oluşturan kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveynlerle yaşanılan güçlükler için çözüm önerileri

Tema	Kategori	Kod	f
Çözüm önerileri	Önerisi yok	Güçlükler ortadan kalkmaz	3
	Aile eğitimleri	Zorunlu olmalı	2
		Okullarda yapılmalı	20
		Evlilik öncesi yapılmalı	2
		Anne – baba okulu olmalı	5
		Müfredat içinde olmalı	1
	Baba katılımı	Mesai dışı etkinlikler	2
		Babaları bilinçlendirme	1
		İşyerlerinde eğitim	1
	Yanlış inançları düzeltme	PDR'ye ilişkin	11
		Anne-babalığa ilişkin	1
		Öğretmenlik mesleğine ilişkin	1
	Genel eğitim düzeyi	Eğitim seviyesi arttırılmalı	7
		Ebeveynin kitap okuması	2
	İş birliği	İdareci – öğretmen – rehberlik servisi iş birliği	4
	Rehber öğretmen	Kendini geliştirmeli	1
		İletişim becerisi kazanmalı	1
	Yasal düzenlemeler	Sınavın kaldırılması	1
		Maddi ihtiyaçların giderilmesi	3
		Devlet kontrolü	1
		Güvenlik	1

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların genellikle ebeveynlerle yaşanılan güçlüklerin giderilmesi için aile eğitimini önerdikleri görülmektedir. Aile eğitimi önerenlerin büyük çoğunluğu bu eğitimlerin okullarda rehber öğretmen aracılığıyla verilmesini önermektedir. Bununla birlikte iki katılımcı bu eğitimlerin zorunlu olmasını isterken [Örneğin, *Madem çocukları okula zorunlu getiriyorlar. Onlar da aile eğitiminden zorunlu geçsinler. Yaptığımız bu eğitimleri zorunlu tutmalıyız. (kadın, ilkokul)*] katılımcıların birkaçı evlilik öncesi eğitim ya da ana-baba okulu gibi uygulamaların devlet tarafından yapılması gerekliliğinden bahsetmiştir. Kadın bir katılımcının " *Daha evlenmeden aslında anne baba eğitimi vermek gerekiyor. Belki anne baba değil de evlilik uyum seminerleri gibi. Kişisel olarak kendi özelliklerini öğrenmelerine yönelik. Mesela nişanlıyken eşinin kişilik tahlilini bilirse, birbirlerinin sevgi dillerini tanırlarsa daha bir farkındalıkla başlar evlilikleri. İleride daha rahat bir süreç yaşarlar*." ifadesi bu kategoriye örnek olarak verilebilir.

Katılımcıların azı baba katılımını artırmaya yönelik öneri getirmişlerdir. Örneğin ilkokulda çalışan kadın bir rehber öğretmen "*Bu yüzden onları buraya çağırmak yerine bu eğitimler mevcut işyerlerine gidip verilse daha yararlı olabilir. Onlar buraya gelme konusunda sıkıntı yaşadıkları için eğitimler herkese verilmemiş oluyor*." ifadesinde aile eğitimlerinin babaların işyerlerinde yapılabileceği ifade ederken diğer bir ilkokul rehber öğretmeni kadın katılımcı da "*Babaların da bir şekilde işin içine atılması lazım. Dediğim gibi belki hafta sonu eğitimleri, mesai dışı yapılan eğitimler ya da ev ziyaretleri olabilir*." ifadesinde mesai dışı eğitim verilebileceğinden bahsetmektedir.

Rehber öğretmenlerin birkaçı çözüm önerisi olarak birtakım yanlış algıların düzeltilmesini vurgulamıştır. Buna örnek olarak ilkokulda çalışan kadın bir katılımcının "*Toplumda anlatılabilir yaparsak iş kolaylaşır ama tamamen ortadan kalkmaz. "Psikoloji" kelimesi daha sempatik hâle getirilmeli. Problemli insanların çağırıldıkları yer olarak gördükleri için tepkililer.*" ifadesi veya kadın bir ilkokul rehber öğretmenin " *Bence toplumsal bir sorun var. Toplumsal olarak aile algısı değişmeli. Anne-babalar çocuğuma arkadaş gibi davranıyorum diyor ama anne-baba ağırlığı da olmalı. Bu güçlükleri ortadan kaldırmak için toplumsal olarak da bir şeyler yapılmalı. Hatta Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı belki bir şeyler yapmalı*." ifadesi verilebilir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi rehber öğretmenler ayrıca genel olarak eğitim düzeyinin arttırılmasını "*Bu çok zor bir soru hakikaten çözüm anlamında. Yine de veli etkili diye düşünüyorum. Onları bir şekilde okula getirirsek, önemine inandırırsak ya da toplumun kültür düzeyi yükselirse… Diyelim ki bütün anne babalar üniversite mezunu olursa eğer ama ben şimdi görüştüğüm velilerde eğitim düzeyi yüksek olanlarla olmayanlar farklı. Eğitim düzeyi yüksek olanlar daha çabuk kavrıyorlar, daha çabuk uyguluyorlar önerileri. Herkesin eğitim düzeyi yükselirse, velilerin de eğitim düzeyi yükselirse bu sorun çözülmüş olur diye düşünüyorum. (Erkek, ilkokul)*" ifadeleriyle dile getirirken ebeveynlerin önce maddi ihtiyaçlarının giderilmesini ve ekonomik düzeyin artmasını da vurgulamaktadırlar. Buna örnek olarak ilkokul rehber öğretmeni kadın bir katılımcının "*Maddi açıdan eğitim açısından çok fazla eksiklik var. Öncelikle veliler maddi refaha kavuşturulmalı. Maddi kaygısı olan veli önceliğini çocuğa vermiyor doğal olarak. Bilgisiz ve bilinçsiz oluyor veliler. Okuma yazma bilmeyen veliler var.* Öncelikle veliler eğitilmeli. Maddi sıkıntıdan kurtarılmalı ki çocuğuyla yeterince ilgilenebilsin." ifadesi verilebilir.

Rehber öğretmenlerin çok azının vurguladığı çözüm önerilerinden biri de rehber öğretmenin kendini geliştirmesidir. "*Bizim çok aktif, dinamik olmamız lazım ve sürekli kendi imkânlarımızla aldığımız eğitimlerin esasında çok güncel bir şekilde bize ulaşması lazım ki biz de bu alanda hizmeti daha kaliteli yapabilelim.*" ifadesinde ilkokul rehber öğretmeni erkek bir katılımcı bu kategoriye örnek oluşturmaktadır. Bununla birlikte rehber öğretmenler yaşanan güçlüklerin aşılması için iş birliğinin önemine dikkat çekmektedirler. Bu duruma örnek olarak ilkokul seviyesinde kadın rehber öğretmenin "*Onları bir şekilde iletişime ikna etmeye çalışmalıyız ama bu da sadece rehber öğretmene kalmıyor okuldaki diğer öğretmenlerle de iş birliği yapılmalıdır. İdarenin veliye bakış açısı çok önemlidir. Çünkü*

örneğin biz veliyi çok güzel ikna edebiliyoruz çocuğuyla ilgili adım atması gereken konuda ama bir öğretmenimizle yaptığı olumsuz bir görüşme bizim attığımız adımı 10 adım geri çekebiliyor. Yani iş birliği ve tutarlılık çok önemli." ifadesi verilebilir.

Rehber öğretmenlerin ebeveynler ile çalışırken karşılaştıkları güçlükler için çözüm önerileri temasında Aile eğitimleri kategorisinde aile eğitimlerine katılımın "Zorunlu olmalı" önerisi ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri'ne ilişkin yanlış inançların düzeltilmesine yönelik çalışmalar yapılması, "Eğitim seviyesi arttırılmalı" ve "İdareci- Öğretmen-Rehberlik servisi iş birliği" önerileri de dikkati çekmektedir.

4. Ebeveynlerin temel ihtiyaçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan "Sizce anne babaların temel ihtiyaçları nelerdir?" sorusu bu çalışmanın dördüncü temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların ebeveynlerin temel ihtiyaçlarına ilişkin cevaplarının kategorileri ve kategorileri oluşturan kodlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ebeveynlerin temel ihtiyaçları

Tema	Kategori	Kod	f
İhtiyaçlar	Eğitim ihtiyacı	Aile içi iletişim	11
		Eşler arası iletişim	1
		Anne – baba tutumları	9
		Genel eğitim düzeyinin yükseltilmesi	4
		Gelişim dönemi özellikleri	12
		Ebeveyn becerileri	6
		Problem çözme	1
		Değerler eğitimi	1
	Ruh sağlığı hizmeti ihtiyacı	Aile danışmanlığı	1
	Maddi ihtiyaç	Ekonomik ihtiyacın giderilmesi	4
		Nüfus planlaması	1
	Farkındalık	Çocuğunu tanıma	1
		Kendini tanıma	1
	Kendini geliştirme	Kitap okuma	3
		Bireysellikten uzaklaşma	1

Rehber öğretmenlere göre ebeveynlerin temel ihtiyaçlarına bakıldığında eğitim ihtiyacında genellikle çocukların gelişim özelliklerini bilme ihtiyacı dile getirmiştir. Buna örnek olarak ortaokul rehber öğretmeni iki kadın katılımcının "*Bu her gelişim dönemi için anaokulunda çalışıyorsanız farklı, ilkokulda çalışıyorsanız farklı. Ben ortaokulda*

çalışıyorum ergenlik dönemi özelliklerini sürekli anlatıyorum*, bu noktada neler yapılabilir ergeni nasıl karşımıza almadan onun yanında yürüyerek çözebiliriz. Bu konuda desteklemeye çalışıyorum ama farklı dönemlerde farklı desteklemeler gerekiyor.*" veya "*Biz eskiden ortaokula giderken böyle miydik? Biz liseye giderken böyle miydik? Hâlâ geçmişe yönelik yaşıyorlar. Yani günümüzün koşullarını görmek istemiyorlar. Günümüz yaşantısını kabul etmek istemiyorlar. Çatışma yaşıyorlar. Demin de bahsettim. Ergenliğin getirdiği sorunlardan bahsediyorum veli hâlâ bana bağırıyor diyor. Demiyor ki bunu ergenlikten yaşıyormuş.*" ifadeleri verilebilir. Bununla birlikte aile içi iletişim de bazı rehber öğretmenler tarafından "İletişimle ilgili çok büyük sıkıntıları var. Çocuklarla nasıl iletişim kuracaklarını bilmiyorlar." ifadesinde olduğu gibi dile getirilmiştir.

Ailelerin kendilerine yönelik olarak ruh sağlığı hizmeti alması gerekliliği sadece bir katılımcı tarafından aile danışmanlığı koduyla ifade edilirken bir katılımcı da ebeveynlerin önce kendilerini tanımalarından bahsetmiştir. Bununla birlikte katılımcıların azı ebeveynlerin kitap okuyarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Buna örnek olarak erkek ilkokul rehber öğretmeninin "*Ayrıca anne babalar kitap okuma alışkanlığına sahip olmalıdır. Bu eğitimlere katılmasa bile çocuk geliştirme sanatı ile ilgili kitaplar okuyarak -Aa, bak ben bunları yapmalıyım!- diyerek kendilerini yetiştirmeleri gerekiyor.*" ifadesi verilebilir.

Rehber öğretmenlerin okul ortamında ebeveynler ile çalışırken ebeveynlerin temel ihtiyaçlarını neler olarak tanımladıklarını amaçlayan temaya verdikleri cevaplar "Eğitim ihtiyacı" kategorisinde yoğunlaşmaktadır. Ardından yine bu kategoride "Anne-baba tutumları", "Gelişim dönemleri" ve "Ebeveynlik becerileri" ön plana çıkmaktadır. Ekonomi kaynaklı sorunlar, eğitim ihtiyacı ile ilişkili sorunları takip etmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada rehber öğretmenlerin ebeveynlerle okul ortamında çalışırken ihtiyaçlarını ne olarak belirlediklerinin, ebeveynlere ne gibi hizmetler sunduklarının, ebeveynlerle çalışırken ne tür güçlüklerle karşılaştıklarının ve çözüm önerilerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde gerçekleştirilen faaliyetler genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu Bilgi Verme faaliyetleri kapsamında "seminer" çalışması yaptıklarını ifade etmektedir. Ardından Bilinçli Farkındalık kategorisinde "aile eğitimi" faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ifade edilmektedir. Bu çalışmaları Bireyi Tanıma/Müdahale planı kategorisinde "ebeveynlerden biri ile görüşme", "ev ziyaretleri" ve "veli toplantıları" izlemektedir. Ebeveynler ile çalışırken karşılaştıkları güçlükler teması altında ifade ettikleri görüşler Direnç kategorisinde "Sorunu reddetme" bağlamında göze çarpmaktadır. Bunu Hizmetlere Katılım kategorisinde "Ebeveyn katılımı" ve Direnç kategorisinde "Değişime direnç" izlemektedir. Çözüm önerileri temasında Aile eğitimleri kategorisinde aile eğitimlerine katılımın "Zorunlu olmalı" önerisi ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri'ne ilişkin yanlış inançların düzeltilme-

sine yönelik çalışmalar yapılması, "Eğitim seviyesi arttırılmalı" ve "İdareci- Öğretmen-Rehberlik servisi iş birliği" önerileri verilmiştir. Ebeveynlerle çalışırken temel ihtiyaçlar Eğitim ihtiyacı kategorisinde yoğunlaşmaktadır. Buna ek olarak "Anne-baba tutumları", "Gelişim dönemleri" ve "ebeveynlik becerileri" ön plana çıkmaktadır. Ekonomi kaynaklı sorunlar eğitim ihtiyacı ile ilişkili sorunları takip etmektedir.

Çam (2010)'a göre eğitim ortamlarında okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin sunduğu 12 hizmet alanı vardır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında rehber öğretmenlerin bu hizmet alanlarının altısını ebeveynlere yönelik olarak gerçekleştirdiği görülmektedir. Ebeveynlerle çalışırken, rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bilgi verme ve çevre ve aile ile ilişkiler alanlarında hizmet sundukları görülmektedir. Bu bulgu literatürdeki diğer çalışmalarla (Aslan ve Güven, 2019; Yüksel-Şahin, 2008) benzer niteliktedir. Tagay ve Çakar (2017) da çalışmalarında rehber öğretmenlerin ailelere verdikleri hizmetlerin sırasıyla konsültasyon, seminer ve bilgilendirme olduğunu ortaya koymuşlardır. Ebeveynlerle çalışırken özellikle bireysel görüşmeler ve aile eğitimlerinin düzenlenmesi beklenen bir durumdur. Bununla birlikte rehber öğretmenlerinin grup çalışması, bülten ve pano hazırlama gibi yöntemleri çok az kullandıkları görülmektedir. Daha ekonomik olarak daha fazla ebeveyne ulaşmaya imkan veren bu yöntemlerin de rehber öğretmenler tarafından uygulanması önemli görülmektedir.

Rehber öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler içerisinde sıklıkla ebeveynin sorunu reddetmesinden ve ebeveyn katılımının sağlanamamasından bahsettikleri görülmektedir. Literatüre bakıldığında özellikle engelli ya da gelişimsel bozukluğu olan çocuklarda ebeveynlerin çocuklarında olan sorunları reddetme düzeylerinin çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalar (Abrams ve Goodman, 1998; Svarstad ve Lipton, 1967), ebeveynin sorunları reddediş nedeninin uzmanlarla yaptıkları görüşmelerle ilgili olduğunu koymuşlardır. Buna göre, yapılan görüşmede sorun ile ilgili daha net, açık ve somut bilgiler aldıklarında ebeveynlerin sorunu reddetme olasılıkları düşmektedir (Abrams ve Goodman, 1998; Svarstad ve Lipton, 1967). Diğer bir ifade ile ebeveynin uzman tarafından belirtilen sorunu reddetmesi sıklıkla rastlanan bir davranış olmakla beraber bu güçlüğü aşmanın sorumluluğu psikolojik danışmandadır.

Ebeveynlerle çalışırken yaşanılan güçlükler içinde iş birliğinden bahsedilmesi literatürdeki diğer bulgularla (Aslan ve Güven, 2019) benzerdir. Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2006) çalışmalarında rehber öğretmenlerin okul idaresi ve sınıf rehber öğretmenlerinden yeterli yardım ve desteği alamadıklarını belirtirken benzer şekilde Karataş ve Şahin-Baltacı (2013) bazı rehber öğretmenlerin iş birliğini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu ise ebeveynlerle çalışılırken onların psikolojik danışma ve rehberlik alanına ilişkin yanlış inançlarının ya da algılarının çalışmayı güçleştirdiğidir. Bununla beraber rehber öğretmenler çözüm önerisi olarak da bu algıların düzeltilmesi gerekliliğini ifade etmişlerdir. Tagay ve Çakar (2017) çalışmalarında reh-

ber öğretmenlerin kendilerine yönelik çeşitli önyargıların olduğunu ifade ettiklerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde rehber öğretmenler, rehberlik hizmetlerinin gereksiz olduğu inancı ve sihirli değnek gibi inançların olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir ifade ile rehber öğretmenler kendilerine yönelik yanlış algıların olduğunu düşünmekte ve bu algıların ebeveynlerle çalışmayı güçleştirdiğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla ebeveynlerde olan bu algıların giderilmesi ebeveynlerin rehberlik hizmetine daha çok başvurmalarını veya verilen hizmetlere karşı gerçekçi beklentilerde olmasını sağlayabilecektir.

Rehber öğretmenler ebeveynlerin sıklıkla eğitime ihtiyaçları olduklarını dile getirmiş ve özellikle çocukların gelişim özelliklerine yönelik eğitimlerin düzenlenmesi gerekliliğini savunmuşlardır. Çelenk (2003) de ailelere verilmesi gereken eğitimlerin içerisinde çocuğun gelişim özellikleri olmasını; Aslan ve Güven (2019) okul psikolojik danışmanlarının ergenlik dönemi ve özellikleri konusunda eğitim verdiklerini belirtmektedirler. Dolayısıyla rehber öğretmenlerin ebeveynlerin çocuklarının gelişim özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarına ihtiyaç duyduklarını belirtmesi diğer çalışmalarla da desteklenen bir bulgudur.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde rehber öğretmenlerin ebeveynlerle çalışırken seminer, aile eğitimi ve bireysel görüşme uygulamalarından yararlandıkları görülmektedir. Bununla birlikte rehber öğretmenlerin ebeveynlerle çalışırken yaşadıkları güçlüklerin başında sorunu reddetme ve ebeveyn katılımının sağlanması konuları gelmektedir. Çözüm önerisi olarak ise okullarda aile eğitimlerinin yapılması gerektiğini ve özellikle psikolojik danışma ve rehberliğe karşı yanlış algıların düzeltilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Son olarak rehber öğretmenler ebeveynlerin özellikle çocuklarının gelişim dönemi özellikleri ve aile içi iletişim konularında eğitim ihtiyaçları olduklarını dile getirmişlerdir.

Tüm bu bulgulardan hareketle okullarda çalışan rehber öğretmenlere ebeveynlerle çalışırken özellikle çocuklarının yaşadıkları güçlükleri ebeveynlere net bir şekilde tanımlamaları, katılımı arttırmak için aile eğitimleri gibi uygulamalar yapmaları önerilebilir. Aynı zamanda ebeveynlerin psikolojik danışmaya ilişkin yanlış algılarının düzeltilmesi için kamu spotları hazırlanabilir. Rehber öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerden yola çıkılarak psikolojik danışman eğitimcilerine lisans programlarında özellikle ebeveynlerle çalışmaya dair konuların işlenmesi önerilebilir. Bununla birlikte lisans programlarında ebeveynlerle görüşmenin nasıl yapılacağı, aile eğitimlerinin nasıl düzenleneceği gibi konuların ders içeriklerine eklenmesi yaşanan güçlükleri azaltabilecektir.

Kaynakça

ABRAMS, E. Z., ve GOODMAN, J. F. (1998). Diagnosing developmental problems in children: parents and professionals negotiate bad news. ***Journal of Pediatric Psychology,*** *23*(2), 87-98.

AKBABA ALTUN, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. İlköğretim Online, *8*(2), 567-586.

AMERICAN SCHOOL COUNSELOR ASSOCIATION (ASCA) (2016). **ASCA Position Statements**. 20.04.2019 tarihinde https://www.schoolcounselor.org/ asca/media/asca/ positionstatements/positionstatements.pdf adresinden alındı.

ARKAN, B., ve ÜSTÜN, B. (2010). Ebeveyn eğitim programlarını değerlendirme rehberi. ***Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi,*** *3*(2), 102-107.

ASLAN, A. M., ve GÜVEN, M. (2019). Okul Psikolojik Danışmanlarının Ailelerle Yürüttükleri Konsültasyon Çalışmaları. ***Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,*** *9*(52), 109-148.

BRYAN, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships: School counselors' roles. ***Professional School Counseling,*** *8,* 219-227.

BRYAN, J. ve HOLCOMB-MCCOY, C. (2007). An examination of school counselor involvement in school-family-community partnerships. ***Professional School Counseling,*** *10*(5), 441–454.

CAMPBELL, C. A. ve DAHIR, C.A. (1997) **Sharing the vision: The national standart for school counsling programs.** Alexandria, VA: American School Counselors Association.

CASTRO, M., EXPÓSITO-CASAS, E., LÓPEZ-MARTÍN, E., LIZASOAIN, L., NAVARRO-ASENCIO, E., ve GAVIRIA, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. ***Educational research review,*** *14*, 33-46.

ÇAM, S. (2010). Okullarda rehberlik hizmet alanları-birimleri, ***Psikolojik Danışma ve Rehberlik*** içinde. (Ed. Gürhan Can). Pegem Akademi, Ankara.

ÇELENK, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim* ***online,*** *2*(2), 28-34.

EPSTEIN, J. L. ve VAN VOORHIS., F.L. (2010). School Counselors' Roles in Developing Partnerships with Families and Communities for Student Success. ***Professional School Counseling,*** *14*(1), 1-14.

EPSTEIN, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. ***Phi Delta Kappan,*** *76*(9), 701-712.

EPSTEIN, J. L., ve SHELDON, S. B. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement**.** ***Education And Urban Society,*** *35*(4).

HATUNOĞLU, Y., ve HATUNOĞLU, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanlari. ***Kastamonu Eğitim Dergisi,*** *14(1)*, 333-338

HORNBY, G. (2011). **Parental Involvement in Childhood Education Building Effective School-Family Partnerships.** Springer, London.

HSIEH, H. ve SHANNON, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. ***Qualitative Health Research,*** *15*(9), 1277-1288.

IHLAMUR, Ş. (2017). *Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin danışmanlık ihtiyaçlarının saptanması.* İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

JEYNES, W. H. (2011). **Parental Involvement and Academic Success.** Routledge, Taylor & Francis, New York.

JEYNES, W. H. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. ***Urban Education,*** *50*(4), 387-423.

KARATAŞ, Z. ve ŞAHİN-BALTACI, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmeninin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. ***Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,*** *14*(2), 427-460.

MCDAVIS, R. J., NUTTER, R. N., ve LOVETT, P. (1982). Counseling needs of handicapped students and their parents. ***The School Counselor,*** *29*(3), 232-238.

MERRIAM, S. B. (2013). ***Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.*** Ankara: Nobel Yayınevi.

MRVAR, P. G. ve MAZGON, J. (2017). The role of the school counsellor in school–community collaboration: the case of slovenia. ***International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education,*** *5*(1), 19-29.

ÖZABACI, N., SAKARYA, N., ve DOĞAN, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. ***Balıkesir Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*** *11*(19), 8-22.

ÖZEKE-KOCABAŞ, E. (2016). Eğitim sürecinde aile katılımı: dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. ***Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,*** *3*(26), 143-153.

ÖZTABAK, M. Ü. (2018). Özel/Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerine Yönelik Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık. ***Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama,*** *9*(17), 79-106.

PATRIKAKOU, E. N. (2008). **The Power Of Parent Involvement: Evidence, Ideas, and Tools For Student Success.** Academic Development Institute, Lincoln.

SVARSTAD, B. L., ve LİPTON, H. L. (1967). Informing parents about mental retardation: a study of professional communication and parent acceptance. ***Social Science & Medicine,*** *11*(11-13), 645-651.

TAGAY, Ö., ve SAVİ-ÇAKAR, F. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. ***Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,*** *18*(3), 1168-1186.

TATLILIOĞLU, K. (2011). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir araştırma. ***Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*** *1(1) 79-102.*

TEZEL-ŞAHİN, F. ve ÖZBEY, B. U. S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? **Aile ve Toplum,** *9*(3), 7-12.

TOGAY, A., ve GÜÇRAY, S. S. (2018). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Aileleri ve Psikolojik Danışma: Bir Derleme Çalışması. *HAYEF:* ***Journal of Education,*** *15*(1), 43-62.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2016). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

YODER, J. R. ve LOPEZ, A. (2013). Parents' Perceptions of Involvement in Children's Education. ***Child & Adolescent Social Work Journal,*** *30,* 415–433.

YÜKSEL-ŞAHİN, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. ***Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,*** *5*(2), 1-26.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 222, (277-292)

PUBLIC RELATIONS ETHICS

DERLEME MAKALESİ

İbrahim SEZGÜL[1]

1 Assoc. Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Media and Communication, sezgul@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9309-7953.

Geliş Tarihi: 22.04.2019 **Kabul Tarihi:** 15.05.2019

Abstract:

The field of public relations, which has significant impacts for many institutions and organizations in relation with the society, is defined as a profession within the service industry as well. Public relations employees, who represent the private interests of institutions and organizations, find themselves in an interim location where corporate responsibilities and public responsibilities meet. Public relations employees between the institution and the community must make a balance in the decision-making process and take care of both sides. In this sense, it is important to create ethical codes that can be applied when needed in the field of public relations, to update these codes according to changing conditions and to ensure their applicability, to increase the standards of practice in the field of public relations and to increase the quality. In this study, the field of public relations application will be handled in a holistic framework in terms of ethical codes.

Keywords: Public Relations, Ethics, Ethics Codes, Public Relations Ethics

Öz: Toplumu ilgilendiren pek çok kurum ve kuruluş açısından oldukça önemli etkilere sahip olan halkla ilişkiler alanı, hizmet sektörü içinde bir meslek olarak tanımlanmaktadır. Kurum ve kuruluşların özel çıkarlarını temsil eden halkla ilişkiler çalışanları, kendilerini, kurumsal sorumluluklarla kamusal sorumlulukların karşılaştığı ara bir yerde bulurlar. Kurum ve toplum arasında bulunan halkla ilişkiler çalışanları, karar alma sürecinde dengeyi sağlamak ve iki tarafı da gözetmek durumunda kalırlar. Bu anlamda, halkla ilişkiler uygulama alanında başvurulabilecek etik kodlar oluşturulması, bu kodların değişen koşullara göre güncellenmesi ve uygulanabilirliğinin sağlanması, halkla ilişkiler alanında uygulama standartlarının yükseltilmesi ve kalitesinin artırılması açısından **önemlidir.** Bu çalışmada, halkla ilişkiler uygulama alanı etik kodlar merkezinde bütüncül bir çerçevede ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Halkla İlişkiler, Etik, Etik Kodlar, Halkla İlişkiler Etiği

Introduction

In today's world, public relations is an important field of science as well as the science has a wide application area. Both areas are affected from each other and continue their development as such. Public relations as an area of application goes back to the ancient first communities. Because the people who have power and management authority from the ancient first communities wanted to put the relations of the people with themselves in a certain order. Such public relations is basically linked to the role of the state. With the development of economy and trade over time, private initiative outside the state has also aimed to improve public relations skills. Until today, public relations has gained a significant development in both areas. However, modern public relations has acquired a unique quality, unlike all previous ones, by using scientific methods and techniques.

In this context, the development of modern public relations in recent years has been faster. In this process, the two most important factors affecting the development of the public relations profession are the developments in the field of globalization and technology. Globalization has had a decisive impact on public and private sector institutions to increase competition and to facilitate and accelerate access to information technologies. As this situation puts pressure on institutions and companies, the necessity of the approval of the social stakeholders and the public to sustain their assets makes the public relations activities more central than ever and the importance of the profession has been increasing in this environment.

The objective of public relations activities is to ensure that organizations are accurately and positively recognized by the public. These activities, which involve mass media, convey the voice of organizations to their target audience. Public relations, which is based on the interaction between organizations and their target audience, has led to debates on ethics since the day they emerged as activities (Erol, 2012).

Public Relations

Nowadays, public relations is a permanent part of organizations and has become a much more popular field of activity in recent years. However, because of its scope and diversity, public relations exhibits a complex and intricate character. Therefore, it is fed by the theories and practices of many fields of expertise such as business, media, communication and psychology (Theaker, 2004).

It is worth mentioning several prominent definitions of public relations that do not have a complete consensus on its definition. According to Wilcox et al. (2003), public relations is an administrative function that aims to create and maintain ties based on communication, understanding, cooperation and acceptance between an organization and the audience addressed by this organization; ensures that the management of the company is aware of the ideas and opinions of the public and provides appropriate

responses; stresses the need for company management to act in the public interest; predicts trends to help the company keep up with change; utilize research and moral communication techniques as basic tools. Tikveş (2005) emphasizes that public relations is a planned and convincing communication effort to influence a specific target audience. Corporate public relations involves complex promotional activities, works on issues such as the positive introduction of the organization and crisis management; financial public relations focuses on issues such as company mergers; internal communications conducts studies on communication activities and problems between employees and departments; lobbying focuses on activities on the relations of institutions with political and elite sectors.

Public relations actually comes to mean what we call human relations. It covers all aspects of relations of the public with the management. Studies such as visits, communication and briefing the public are public relations activities (Tortop & Özer, 2013). To enable the public to adopt the policy pursued by the management, to announce the activities continuously and fully to the public, to create a positive atmosphere towards the management and to know what the public thinks about the management, what the public wants from the management and to provide cooperation with the public are called public relations (Tortop & Özer, 2013). Public relations is a planned study of the management to open to the public, be affected from the public and get management's act together (Kazancı, 2016).

According to International Public Relations Association IPRA's Mexican declaration of 1978, public relations is an art and science that analyzes the trends in the social and business environment and presents the results of these, that provides consultancy services to organization leaders, and that implements action programs planned to serve both the organization and the public interest (Gregory, 2003).

Due to the failure to reach a common definition of public relations, a study conducted considering the years 1906-1976 resulted in 472 different definitions of public relations (Hutton, 1999). As a result of this study on public relations, a general definition has emerged as follows (Gordon, 1997): Public relations is a unique management function that helps to establish and maintain mutual communication, understanding, acceptance and cooperation between an organization and the public, including management of matters and problems, that helps management to inform and respond to the public, that identifies and emphasize the responsibilities of management in the sense of public interest, that anticipate trends and serve as an early warning system, that assists management in making effective use of changes, and that uses moral communication techniques and research as its main tools. After all these definitions, the common theme in public relations can be listed as follows (Kalender, 2011):

– Public relations is basically a communication function that emphasizes the bi-directional nature of the communication process.

– Public relations is related to the establishment and continuation of mutual understanding and good will between institutions and the public.

– Public relations serves as an information-gathering function that analyzes and interprets trends and issues in the surrounding, which may have potential consequences for an institution and its target audience.

Ethics

Ethics, derived from the ancient Greek word 'ethos', is often used in our language side by side or with the word morality (Tepe, 2016). Ethics is appropriate decision making and behaviour under the conditions of its current place and tradition including the current place and tradition, it is not the decision making in accordance with its place and tradition. Thus, ethics is more private, more individual and more philosophical than moral values common in community (Darly, 1994). According to some philosophers, ethics is a philosophical study of morality (Feldman, 2012). Ethics is a branch of philosophy; it is a philosophy of morality or philosophical thinking about morality, morality issues and morality judgments (Frankena, 2007).

Ethics is a sub-branch or discipline of philosophy. Ethics corresponds to the sub-branch or discipline of philosophy related to morality and moral value. At this point, we can describe morality in the most general way as good and true living (Cevizci, 2014). According to Cevizci (2014), it can be said that morality is a system of action rules, norms and values created to regulate the behaviour of people and their relations with each other. According to Özlem (2010), morality is arranged according to the values, command, norms and prohibitions of a certain person or a community of people in a certain historical period, such as tendencies, thoughts, beliefs, traditions, customs, traditions and the like; in this sense, it is called a traditional, settled way of life.

Ethics has been defined as a systematic attempt to make sense of our individual and social moral experience, to determine the rules that ought to govern human conduct, the values worth pursuing, and the character traits deserving development in life (De George, 2009). According to Weaver (1997), the ones that suits to ethics are also of high quality. In this sense, countries now spend more time on ethics and implementation. More disciplinary committees are established. Some national organizations are undertaking attempts to obtain a legal basis that would empower those who violate ethical principles (Lloyd, 1998).

Ethics is about human actions. Nevertheless, it is not a characteristic theory of action, because the primary subject of ethics is not any human activity, action and behaviour but the moral ones, it emphasizes morality first. Ethics is questioning the qualitative situation that makes an action morally good, and in this context: it deals with concepts such as morality, good, homework, necessity, permission and so on (Pieper, 2012). Therefore, it is seen that there is transitivity between ethics and morality concep-

ts and that they are used interchangeably from time to time despite differences and similarities between them. In this context, we will use these two terms in the same sense.

Professional Ethics

A profession is defined as a vocation that one must fulfil to make a living. For a job to be considered a profession, it should possess a certain technique and a set of values (Ertekin, 1987). An occupation should have the following factors to be considered a profession (Aydın, 2010):

– A field of profession satisfies an essential need of society.

– A profession is an occupation performed not only for self-fulfillment but also for promoting the welfare of others.

– A profession is based on specific knowledge and skills acquired through systematic training.

– Professions develop a body of unique techniques through research and experiments.

– A profession is an occupation that one does to make a profit.

– Each professional group has certain values and professional code of ethics by which all members agree to abide.

Professions and society have a very special relationship. The reciprocal benefits enjoyed by a profession and society suggest that there is a kind of social contract between that profession and society. The contract constitutes the moral basis of the relationship between the profession and society and indicates that those engaged in that profession have a special moral responsibility to society (Arslan, 2012). Ethics is a basic values system which keeps the entire society together. All other systems of society should, therefore, function in accordance with ethics (Özgener, 2009). Society and people have a right to expect the business world to act ethically. It is the laws, regulations and decisions of professional organizations that define the codes of ethics and professional conduct. Members of a profession and organizational management are primarily responsible for professional conduct. Management is expected to solve certain ethical problems (Kutlu, 2013). The conduct of a member of a profession concerns his/her colleagues after a certain point. Misconduct does not only bring the perpetrator into disrepute but also undermine public confidence in that profession. However, the entire society loses when a profession loses its dignity because all professions are indispensable to social life. Professional ethics is based on the principle that each member of a profession should be as good as possible (Başpınar & Çakıroğlu, 2014).

Professional ethics refers to the sum of ethical principles and standards that guide professional conduct. It is a set of professional principles that gives orders to members of a profession, makes them act according to certain rules, limits their personal

tendencies, excludes inadequate and unscrupulous members from the profession or imposes sanctions on them, organizes professional competition and protects the ideals of service (Kutlu, 2013). Professional ethics is concerned with right and wrong professional conduct. Professional ethics expects professionals to be honest in all their relationships, keep their words, respect nature and people, treat fairly and fight against injustices (McHugh, 1992). In addition, honesty is one of the main factors of trustworthiness in communication (Işık, 2013). Professional ethics can be defined as the rules of conduct that should be complied with in professions that directly involve people. One of the most important aspects of professional ethics is that no matter where they are, members of the same profession should abide by the codes of conduct of that profession (Kuçuradi, 1988). In short, professional ethics encompasses the principles and standards that shape the codes of conduct in any area. Durkheim states that each profession has its own professional ethics. The principles of professional ethics refer to a structure that appeals to the conscience of professional members, does not impose criminal sanctions in contrast to the rules of law, and bans from profession in case of deviation from the principles of professional ethics. This shows the personal aspect of the principles of professional ethics. However, the principles of professional ethics are the work of the ethics of professional groups rather than of individuals (Durkheim, 2006).

Nowadays, there is a growing interest in professional ethics due to the increase in the number or awareness of ethical problems in some professions (Tepe, 2000). There are numerous answers to the question "Why do we need professional ethics?" (Kutlu, 2013):

– The rapid increase in the world population leads to an increase in demand for jobs. Inadequate job opportunities may cause the unemployed and the poor to resort to social and political violence to get a share of the wealth and thus threaten civilization.

– After all, new biological and military technologies are controlled by the business world. If they are not handled with a certain ethical responsibility, they may pose a threat to the world.

– With globalization, people from different backgrounds work together in multinational companies, which leads to new ethical problems. In such an environment, people should understand and respect each other.

– The increasing global demand for democracy and human rights highlights the significance of those principles in business life. There should be no racial, language, religious and gender discrimination in business life.

– The business world needs to be more sensitive to environmental pollution.

– The effect of religions on the cultures and values of the business world is being investigated by the discipline of work ethics.

– Developing countries should strive for a more environmentally friendly economy.

It is important to determine the principles of professional ethics. However, these principles alone do not guarantee moral decisions. The following factors should be taken into account to implement these principles (Arslan, 2012):

– To develop enriched in-service training programs with cases involving ethical issues

– To have an effective punishment system to prevent misconduct

– To make sure that employees are aware of the penalties for misconduct

– To determine the effect of colleagues and superiors on ethical conduct

– To establish an ethics committee to develop policies and rules

– To develop a list of ethical policies and principles

The advantages of principles of professional ethics are as follows (DeSensi & Rosenberg, 1996; cited in Aydın, 2012):

– They create colleague pressure, facilitating ethical conduct.

– They provide the members of a profession with a more consistent and decisive guidance about right or wrong conduct.

– They provide guidance on proper conduct in uncertain situations.

– They check and balance the autocratic power of managers or bosses.

– They define the social responsibilities of organizations and motivate them to operate accordingly.

– They ensure that the interests of organizations or professions are protected.

In terms of professional principles and ethics, public relations practitioners have undertaken the following responsibilities (Seib & Fitzpatrick, 1995):

– Responsibility to society: In their works for their customers, public relations practitioners should not act against the public interests, should not give or allow others to give misleading messages or information.

– Responsibility to media: Public relations practitioners should refrain from attempts to harm the freedom and dignity of the press in their relationship with the media and should respect the right of the media to know and the duty to inform the public and the Ethical Principles of Media.

– Responsibility to customers: Public relations practitioners should live up to the highest standards when it comes to service and keep the professional secrets of their current or previous customers as long as they are not contrary to public morality and law.

– Responsibility to employees: The professional ethics principles of the Communication Consultancies Association of Turkey (IDA) bear significance for public relations practitioners because those principles stipulate that public relations companies are obliged to protect the rights and interests of their employees and to support their activities for educational and developmental growth in terms of their career.

– Responsibility to occupation: Public relations practitioners should avoid committing misconduct that might jeopardize the dignity of the profession of public relations and should instead focus on good conduct that maintains or even raises the prestige of the profession.

– Responsibility to colleagues: Public relations practitioners should bear responsibility towards their colleagues and avoid behavior that might offend them.

Public Relations Ethics

It is not easy for people to set aside their cultural differences and meet at a common point and get along within certain rules. However, each person has its own codes of conduct that express what is right and proper, and they become rules. In this sense, there emerges a discipline of ethics that is very much intertwined with the discipline of public relations (Sabuncuoğlu, 2016). Putting forward ethical considerations within the scope of public relations assumes increasingly more important and receives more attention (Gülsünler, 2013).

Since globally public relations is a profession based more on "talking" rather than "working," the issue of ethics has been a topic of discussion regarding public relations activities. Each sector approaches public relations from its own perspective instead of assign professionals, resulting in different perceptions of public relations and unethical tendencies in practice. The on-going relevance of ethical studies in public relations and emergence of new organizations make this issue more profound. However, it makes it difficult to create a set of principles. Undoubtedly, the requirement of technological advances, globalization and other trends to take different facts into consideration also plays a role in this (Erol, 2012). The prevalence of unethical behavior despite the longing for a moral world leads to an increased interest in ethics. As in all other professions, public relations and advertising sector is engaged in activities to change the perceptions, attitudes and behaviors of target groups, which indicates the importance of the issue of ethics (Sayımer & Yayınoğlu, 2007). The interest in ethics did not increase by itself. Debates begin with the increase in the number of associations. The reason for the debates was the efforts of the profession to obtain a respectable position as in the United States because public relations has become a profitable sector, and therefore, very popular in Turkey. This popularity began to bring to mind public relations companies trying to sell companies or institutions with false images. Thus, the term public relations has been tainted as it had been in the United States before. Associations that constantly addressed ethics to shape the ideological basis of public relations

have been intensively involved in activities. They organized various meetings, panels and summits and suggested ethical committees (Erol, 2012).

Ethics has attracted the interest of public relations for four reasons (Baskin et al., 1997):

– Public relations practitioners are aware that misconduct jeopardizes the reputation of the profession of public relations.

– Public relations is the source of an organization's ethical standards, and the repository of ethical and social policies.

– Public relations practitioners have also worked hard to establish their own principles of ethics.

– As the ethical ombudsman of the target audience that they serve, public relations practitioners should be involved in activities that benefit organizations.

The prominent topics in public relations ethics can be classified based on different perspectives of the basic role of the profession. Today, the views put forward in the debates on ethics focus on three basic functions regarding the way in which the profession is practiced. The first view is that public relations is a kind of defense lawyer. According to the second view, organizations have duties to society and it proposes the bilateral negotiation model. The third view maintains that public relations is a professional vocation like other jobs, and therefore, should be approached from a professional sense of responsibility (Erol, 2012).

Ethics Codes of Public Relations

Public relations, that has quite an important influence in terms of many institutions and organizations concerning the public, is defined as a profession under the tertiary industry. Employees of public relations who represent the private benefits of institutions or organizations find themselves at a crossroads where institutional concerns and public accountability meet (Sriramesh & Vercic, 2003). Therefore, an employee of public relations should be in the position of balancing those two issues in the decision-making process. In this regard, International Public Relations Association (IPRA) founded in London in 1955 conducted a study to make a code of ethics, advance application standards of the field, and increase the quality and productivity of service for practical guidance in Public Relations application field. This study which resulted in codes of ethics approved in 1961 have been adopted by many organizations.

According to Walle (2003), five associations -PRSA (Public Relations Society of America), CPRS (Canadian Public Relations Society), PRIA (Public Relations Institute of Australia), PRINZ (Public Relations Institute of New Zealand) and PRISA (Public Relations Institute of Southern Africa)- have formed the ethical rules of public relations in all over the world. These codes consist of various written rules and describe

how the practitioner should behave 'ethically' in their daily activities. All these codes were derived from the Athens Code and developed in 1965 by the International Public Relations Association (IPRA). Declaration of Athens of IPRA is the first written basic law of the Public Relations profession. These codes are still in use and important. Many unofficial Public Relations organizations in various countries made a set of rules about what ethics mean in practice which is later reproduced from Athens Law developed by IPRA.

Athens Law deals with public relations employees contributing to the supply of intellectual and social needs as an efficient force that can contact anyone in the world. These ethic codes updated in 2011 made it possible to support for Venice, Athens, and Brussels principles and bring them together under a single code of ethics. In the consolidation of IPRA work ethics, criteria such as United Nations Declaration in which basic human rights were determined, Universal Declaration of Human Rights, protection of the interests of all stakeholders by encouraging the free flow of information, public relations employees being careful in respecting the professional and ethical rules of conduct, public relations employees making an extra effort to protect their reputation against digital media that may contain misleading information, not violating the privacy of individuals, customers, employers, and colleagues have been based and the codes below were created (İspir et al., 2015):

– Observation: Observing the principles in the Charter of the United Nations and Universal Declaration of Human Rights,

– Integrity: Keeping and assuring the trust of those that one is in touch with by behaving right and honest all the time,

– Dialogue: Trying to create the cultural, intellectual, and moral conditions needed for dialogue and giving the right to let all relevant sides express themselves and state their personal opinions,

– Transparency: Being clear and transparent while explaining their names, institutions, and benefits that are represented,

– Conflict: Preventing possible professional benefit conflicts and informing the side that will be affected by the conflict in such an incident,

– Confidentiality: Respecting the privacy of confidential information provided to individuals,

– Accuracy: Taking all responsible steps to ensure the truth and accuracy of all information provided,

– Falsehood: Making every effort to not intentionally spread false or misleading information, exercise proper care to avoid doing so unintentionally and correct any such action as soon as possible,

– Deception: Not obtaining information by deceptive or dishonest means,

– Disclosure: Not creating or using any organization which serves for an undisclosed interest and provides unannounced benefits,

– Profit: Not selling for profit to third parties' copies of documents obtained from public authorities,

– Remuneration: In return for professional service, not accepting any form of payment in connection with those services from anyone other than the authorities of these kinds of service,

– Inducement: Neither directly nor indirectly offering nor giving any financial or other inducements to public representatives or the media, or other stakeholders,

– Influence: Neither proposing nor undertaking any action that would constitute an improper influence on public representatives, the media, or other stakeholders,

– Competitors: Not intentionally injure the professional reputation of another practitioner,

– Poaching: Not seeking to secure another practitioner's client by deceptive means,

– Employment: When employing employers from public authorities or competitors, taking care to follow the rules and confidentiality requirements of those organizations,

– Colleagues: Observing this code with respect to fellow IPRA members and public relations practitioners worldwide (https://www.ipra.org/member-services/code-of-conduct, 26.02.2019).

Turkish Public Relations Association adopts, exercises, and plays an active role in having the principles of professional ethics given below practiced properly so as to ensure the values and reputation of the Public Relations profession by conducting a similar study (http://www.tuhid.org/tuhid-meslek-ilkeleri.html, 26.02.2019).

Members of Turkish Public Relations Association:

– Believe that all individuals need to benefit from the rights in the Universal Declaration of Human Rights and practice according to the Universal Declaration of Human Rights,

– Practice the Public Relations profession in a way that does not harm public opinion on benefits,

– Care not to include contents that jeopardize children's confidence in Public Relations messages prepared to promote products about them, and influence their mental and physical weaknesses,

– Care not to have things that might jeopardize society's cultural values and beliefs both legally and morally in their professional activity by aiming to create mutual understanding,

– Care to represent the opinions of all sides fairly while performing their jobs,

– Respect confidentiality of information considered a secret as required by their profession,

– Care to have their communication based on clarity, accuracy, bilateralism, and fully informative,

– Are in harmony with principles of the Code of Intellectual and Artistic Works while working,

– Do not accept tasks that go against the principles of work ethics,

– Work to sustain and increase the reputation and prestige of their job,

– Do not behave or comment in a way that jeopardizes their colleagues' reputation,

– Respect Press Professional Principles with the media's freedom of obtaining news and informing the public,

– Explain their identity and/or the identity of the person and institution they represent according to the Transparency principle in their professional activity, considering that it is enriching, in terms of informing the public and reflecting public opinion on blogs, forums, video, and picture sharing platforms, social sharing networks and similar social media tools and platforms,

– Do not use their personal/institutional network or their secondary tasks etc. that will affect the competition unfairly in situations that require them to compete on a personal or institutional level.

Turkish Public Relations Association believes in being in solidarity and information exchange with all relative international professional associations and other professional associations that represent the Public Relations industry in Turkey, particularly with CERP, IPRA, Global Alliance, and ICCO regarding the observation of Public Relations work ethics and adopts the work ethics of these institutions (http://www.tuhid.org/tuhid-meslek-ilkeleri.html, 26.02.2019).

Conclusion

In recent years, ethics and professional ethics came to the fore with the problems arising in the profession and developments -such as the rise of consumer and environmental movements, bad performance of the public employees, increased level of education, and the emergence of new technologies- reflected in the profession. In addition to the desire for an ethical world, the spread of unethical behaviors has increased the

interest in ethics. With these developments, it has become important to define ethical principles for the professions.

Ethics, which is the principle of right and wrong behavior, is seen as the knowledge and basis of all behaviors and actions. Professional ethics is a set of principles that determine what is right and what is wrong about a profession, establishes a certain set of rules of behaviors related to that profession, and makes it compulsory to obey the rules of behaviors for the professionals, punish those who do not comply and protect the ideals of service. In this sense, every profession has its own ethical principles. Professional ethics summarizes the principles and standards that shape the actions in any field.

Public relations is to carry out human relations activities as a profession. The practitioner of this profession carries out a two-way communication activity by adopting the policy followed by the administration, publicizing the work to the public, creating a positive atmosphere against the administration and by informing the demands of the people. While carrying out these activities, as in other professional groups, ethical debates about the problems that arise in the public relations profession come to the agenda. Ethical codes, which have emerged because of these problems and debates and are renewed over time according to the requirements of the era, are of great importance for the public relations profession. As the ethical studies in public relations are kept up-to-date, the new institutions that are emerging every day deepen this issue.

Since every sector uses public relations within its own perception and does not usually employ professional experts, it may lead to a different perception of public relations and unethical tendencies in practice. Because public relations is not considered fully a profession in the world, the issue of ethics comes into question in practice. At this point, ethic mostly determines a problem as an example and situation analysis is useful. Public relations is most often accused of deceiving the masses in this way by creating false images. The public relations practitioner is thus accused of failing to give the correct information when he acts as an institution, and not acting right when treated individually. As it is obvious in this example, the public relations practitioner always undertakes to act in a corporate manner and act individually. In both cases, encountering an unethical situation may leave both the institution and the practitioner in a difficult situation. At this point, public relations practitioner should be aware of their conscience firstly and the ethical principles secondly as the necessity of being a professional.

The public relations practitioners who expert in ethics stated that they have experienced ethical issues professionally rather than taking trainings or education. Ethical professional experience must be gained over time and when young practitioners face a dilemma they often have disadvantages that have little prior experience in such cases. These professionals might make mistakes even in the best of intentions due to

unpredictable results or tasks (Bowen, 2007). The practitioner knows the key values of the public including ethical dilemmas and conducts ethical analysis to guide the organization's policies. This should be the goal of the public relations practitioner. The practitioners should consider ethical principles based on fundamental values to help them "judge the rightness of decisions" (Fitzpatrick & Gauthier, 2001). As a result, the public relations practitioner in terms of professional ethics must comply with the existing ethical/moral principles, ensure the implementation of these principles and ensure the renewal according to the requirements of the era when the difficulty of implementation is taken into consideration.

References

Arslan, M. (2012). İş ve Meslek Ahlakı. 3. Baskı. Siyasal Kitabevi. Ankara.

Aydın, İ. (2010). *Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. 4. Baskı. Pegem Akademi. Ankara.

Aydın, İ. (2012). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. 3. Baskı. Pegem Akademi. Ankara.

Baskin, O., Aronoff, C. & Lattimore, D. (1997). *Public Relations: The Profession and The Practice*. Fourth Edition. McGraw Hill. Boston.

Başpınar, N.Ö. & Çakıroğlu, D. (2014). *Meslek Etiği*. 3. Basım. Nobel Yayıncılık. Ankara.

Bowen, S. (2007). *Ethics and Public Relations.* https://instituteforpr.org/ethics-and-public-relations/, 05.05.2019

Cevizci, A. (2014). *Etik-Ahlak Felsefesi*. Say Yayınları. Ankara.

Darly, G. F. (1994). *Applied Professional Ethics*. Routledge. London.

De George, R. T. (2009). *Business Ethics* (7th ed.). Prentice Hall. Boston.

Durkheim, E. (2006). *Sosyoloji Dersleri*. Çev. A. Berktay. İletişim Yayınları. İstanbul.

Erol, G. (2012). İletişim ve Etik. Hiperlink Yayınları. İstanbul.

Ertekin, Y. (1987). "Halkla İlişkiler ve Meslekleşme Olgusu". *Halkla İlişkiler Sempozyumu*. TODAİE Yayınları. Ankara.

Feldman, F. (2012). *Etik Nedir?*. Çev. F.B. Aydar. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. İstanbul.

Fitzpatrick, K. R. & Gauthier, C. (2001). Toward a Professional Responsibility Theory of Public Relations Ethics. *Journal of Mass Media Ethics, 16,* pp. 193-212.

Frankena, W.K. (2007). *Etik*. Çev. A. Aydın. İmge Kitabevi. Ankara.

Gordon, J. C. (1997). "Interpreting Definitions of Public Relations: Self Assesment and Symbolic Interactionism –Based Alternative", *Public Relations Review*, 23, pp. 57-66.

Gregory, A. (2003). "Public Relations and the Age of Spin". *Paper Presented for Inaugural Lecture of Centre for Public Relations Studies*. Leeds Metropolitan University.

Gülsünler, M.E. (2013). "Halkla İlişkiler Mesleğinde Etiksel Çerçeve". M. Işık (Ed). İletişim ve Etik. 3. Baskı. Eğitim Kitabevi. Konya.

Hutton, J.G. (1999). "The Definition, Dimensions, and Domain of Public Relations". *Public Relations Review 25 (2).* pp.199-214.

Işık, M. (2013). "İşleyiş Açısından İletişim ve İletişimin Öğeleri". M. Işık (Ed). İletişim ve Etik. 3. Baskı. Eğitim Yayınevi. Konya.

İspir, N., Yurdigül, Y. & Küçükalkan, Y. (2015). "Halkla İlişkiler Etiği", *Tarih Okulu Dergisi*. Yıl 8, Sayı XXIV, pp. 353-375.

Kalender, A. & Fidan, M. (2011). *Halkla İlişkiler*. Tablet Yayınları. Konya.

Kazancı, M. (2016). *Kamuda ve Özel Kuruluşlarda Halkla İlişkiler*. 11. Baskı. Turhan Kitabevi. Ankara.

Kuçuradi, İ. (1988). *Uludağ Konuşmaları: Özgürlük, Ahlak, Kültür Kavramları.* Türkiye Felsefe Kurumu. Türk Felsefe Dizisi:1. Ankara.

Kutlu, H.A. (2013). *Meslek Etiği*. 2. Basım. Nobel Yayıncılık. Ankara.

Lloyd, H. M. (1998). *Halkla İlişkilerde Meslek Ahlakı*. Rota Yayınları. İstanbul

McHugh, F. P. (1992). İş Ahlakı. TÜSİAD Yay. İstanbul.

Özgener, Ş. (2009). İş Ahlakının Temelleri. 2. Baskı. Nobel Yayıncılık. Ankara.

Özlem, D. (2010). *Etik-Ahlak Felsefesi.* 2. Baskı. Say Yayınları. İstanbul.

Pieper, A. (2012). *Etiğe Giriş*. Çev. V. Ataman & G. Sezer. 2. Basım. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.

Sabuncuoğlu, Z. (2016). *Halkla İlişkiler*. 12. Baskı. Aktüel Yayınları. Bursa.

Sayımer, İ. & Yayınoğlu, P. E. (2007). *Halkla İlişkiler ve Reklam Üzerine Etik Değerlendirmeler.* Beta Yayınevi. İstanbul.

Seib, P.M. & Fitzpatrick, K. (1995). *Public Relations Ethics*. Fort Worth, TX & London: Harcourt Brace College Publishers.

Sriramesh, K. & Vercic, D. (Eds.) (2003). *The Global Public Relations Handbook: Theory, Research, and Practice*. Routledge.

Tepe, H. (2016). *Pratik Etik*. BilgeSu Yayıncılık. Ankara.

Tepe, H. (Ed) (2000). *Etik ve Meslek Etikleri*. Türkiye Felsefe Kurumu. Ankara.

Theaker, A. (2004). *The Public Relations Handbook*. Routledge.

Tikveş, Ö. (2005). *Halkla İlişkiler ve Reklamcılık*. 2. Baskı. Beta Yayınevi. İstanbul.

Tortop, N. & Özer, M.A. (2013). *Halkla İlişkiler*. 11. Baskı. Nobel Yayıncılık. Ankara.

Weaver, N. C. (1997). *Toplam Kalite Yönetimi'nin Dört Aşaması*. Ed. C. Seçki. Çev. T. Birkan & O. Akkınhay. Sistem Yayıncılık. İstanbul.

Walle, M. (2003). "Commentary: What Happened to Public Responsibility? The Lack of Society in Public Relations Code of Ethic". http://www.prismjournal.org/fileadmin/Praxis/Files/Journal_Files/issue1/commentary_paper1.pdf, 13.03.2019

Wilcox, D.L., Cameron, G.T., Ault, P.H. & Agee, W.K. (2003). *Public Relations, Strategies and Tactics*. 7th Edition. Allyn & Bacon.

https://www.ipra.org/member-services/code-of-conduct, 26.02.2019

http://www.prismjournal.org/fileadmin/Praxis/Files/Journal_Files/issue1/commentary_paper1.pdf, 12.01.2019

http://www.tuhid.org/tuhid-meslek-ilkeleri.html, 26.02.2019

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan; eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi **şubat, mayıs, ağustos** ve **kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi, yönetimce belirlenecek kütüphanelere, uluslararası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınır.

Araştırma, inceleme ve derleme makalelerin Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmaması veya yayımlanmak üzere kabul edilmemesi gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı; projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Makalelerin Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları, bilime katkı ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulunca** incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kuruluna** sunulur. **Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir.** Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik

tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan **benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar**. Benzerlik oranıyla ilgili karar, Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda yazı üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci azami üç ayda tamamlanır ve makalenin yayımlanıp yayımlanmayacağı konusunda yazara bilgi verilir. Yayın Kurulu, hakem onayı alsa bile makaleleri yayımlamama hakkına sahiptir.

Yazarlar; hakem(ler)in ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları, istendiğinde yazarlarına iade edilir. **Yayın Kurulunca**, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS'te yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler **-Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır** (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir.).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

Makalenin Yazım Kuralları ve Yapısı

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallara, araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1. Yazılara bir başlık konulmalı,

2. Yazar ad(lar)ı, unvan(lar)ı, kurumları, adres(ler)i (unvan ve iletişim adreslerinin İngilizceleri) belirtilmeli,

3. Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4. Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5. Katkı (varsa) belirtilmeli,

6. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir.

1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu yazılmalıdır.

2. Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadları büyük harflerle olmak üzere koyu renkte, adresler normal eğik karakterde yazılmalıdır.

3. Özet

Yüz elli kelimeyi geçmemeli. Özet, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4. Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır . Yazılar **yedi bin** kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılmalı ancak her kelimenin ilk harfi büyük olmalı, başlık sonunda satırbaşı yapılmalıdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk yazılmalı ancak başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalı. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilir. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi eserin araştırıcının soyadı, yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası parantez içinde verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekteki gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilmelidir.

6. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir. **Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine uygun olmalıdır** (APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS vd.)

a) Süreli Yayınlar

Yazar ad(lar)ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternetten alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Makalelerin Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen makaleler, Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılan ve yazarın **iletişim adresleri, çalıştı**ğı kurum**, benzerlik raporu, ORCID bilgisinin yer aldığı bir dilekçe ile** dergi adresine veya doğrudan e-posta ile (med@meb.gov.tr, dergi editörünün e-postasına) gönderilmelidir. Yayımlanan makalelerin yazarlarına telif, hakemlerine inceleme ücreti yayım tarihinden itibaren üç ay içinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of cons- ciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after they are sent to at least two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee. The review reports are not sent to the author. Reviewing process is completed in three months and author is informed about if the paper will be published or not at the end of this process. The Editorial Board has the right not to publish the articles, even if it is approved by the referees.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS. Copy right is allowed if referenced.

Language

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish

and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

Writing Rules and Article Structure

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

1. There should be an article title,

2. Author names, Turkish and English title and addresses should be indicated,

3. Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4. The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

5. Contributions, if there are, must be acknowledged,

6. References must be added at the end.

1. Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2. Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3. Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4. Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5. Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6. References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlar'nda şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and Theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet References

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal Conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The Remaining Citing Should Meet the APA Criteria

Article Submission and Copyright Fees

The papers which are sent to the Journal must be addressed to Ministry of National Education General Directorate of Support Services with the letter of application includes the name and surname, e-mail address, telephone number, the institution of author(s), originality and plagiarism report, ORCID and it will be sent to the e-mail address (med@meb.gov.tr) or mail address of editor or the journal. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within three months after the publishing of the paper in accordance with the current copyright rules.